



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor João Paulo Pereira Pinto da Costa

Júri:

Presidente:

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutor João Paulo Pereira Pinto da Costa, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Jardim, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

André Vital Melo

2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, sob a supervisão da Professora Doutora
Maria João Figueira Martins, do Professor Doutor João Paulo Pereira Pinto da Costa e da Mestre
Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim, no ano letivo de 2016/2017

André Vital Melo

2018

Agradecimentos

À minha família, especialmente ao meu Pai, à minha Mãe e ao meu Irmão, que sempre foram um apoio fundamental em todos os momentos da minha vida. Obrigado por acreditarem em mim. Sem vocês, nada disto era possível.

À professora Manuela Jardim, professora orientadora de estágio pela Escola Básica Eugénio dos Santos, pela sua contribuição e disponibilidade ao longo do ano. Agradeço por todo o conhecimento transmitido e pela orientação norteada pelo rigor e exigência, essenciais para uma defesa e valorização de um profissional de Educação Física. Obrigado por todo o apoio e acompanhamento incansáveis, sem os quais não seria possível a concretização e sucesso deste processo de formação.

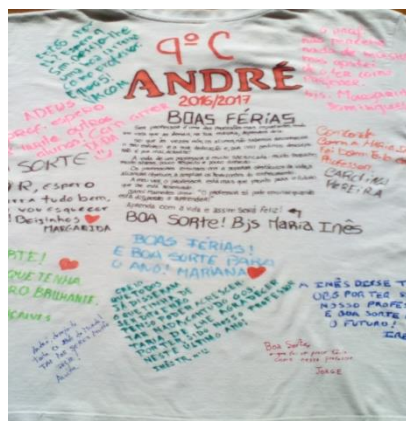
À professora Maria Martins e ao professor João Costa, professores orientadores pela Faculdade de Motricidade Humana, pelos conhecimentos pedagógicos e científicos transmitidos nos períodos em que integraram este processo de estágio.

A todos os professores do subdepartamento de Educação Física pelo seu apoio e cooperação, com especial agradecimento à professora Inês Morais, pela sua grande receptividade e disponibilidade de acompanhamento do meu trabalho enquanto professor.

À Joana Carolino, colega de núcleo de estágio, pelo companheirismo, cooperação e entreaajuda constantes ao longo do ano.

À comunidade educativa da Escola Básica Eugénio dos Santos, pelo apoio, disponibilidade e respeito.

Por fim, a todos os meus alunos, pelos momentos, desafios e aprendizagens constantes, essenciais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. A todos, sem exceções, o meu profundo obrigado pelo ano fantástico que me proporcionaram.



Resumo

O Estágio Pedagógico surge como o momento final da formação inicial do professor de Educação Física, apresentando-se como um processo formativo fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais à sua inclusão na prática docente. Com este documento pretende-se uma análise reflexiva e projetiva sobre todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional nas várias atividades proporcionadas, após experiência de um ano letivo como professor estagiário. O desenvolvimento e a aquisição de competências necessárias ao desempenho eficaz do papel de um professor não se podem limitar ao contexto de sala de aula. Assim, a conceção e dinamização de atividades de complemento curricular, como o desporto escolar, a participação em estudos e projetos de investigação-ação e o acompanhamento da direção de turma, foram outras das experiências que se revelaram essenciais ao longo deste processo de formação. Uma reflexão constante, não só sobre cada dimensão da intervenção pedagógica, mas também sobre todas as outras competências desenvolvidas ao longo do estágio, tornou-se essencial para um trabalho eficaz enquanto professor, possibilitando uma adequação dos objetivos e tarefas às necessidades dos alunos e contribuindo para as suas aprendizagens. Após conclusão deste estágio, persistem necessidades de formação e desenvolvimento de algumas competências que deverão ser aperfeiçoadas e trabalhadas no futuro, ao longo do meu percurso profissional, devido à importância que estas apresentam na aprendizagem dos estudantes, como a transmissão e qualidade do *feedback*, bem como o acompanhamento e controlo do grupo/turma à distância.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Processo de Formação; Processo de ensino e de aprendizagem; Reflexão.

Abstract

The pedagogical traineeship stands as the final moment of the initial formation of a teacher of physical education, presenting itself as a fundamental formative process in the development of the essential skills in his/her teaching activity. With this document on aims at providing a reflexive and projective analysis over all available after the experience encompassing on school year as a trainee teacher. The development and the acquisition of skills needed for the efficient performance of a teacher should not be solely limited to the context of a classroom. As such, the conception and the dynamic implementation of activities complementary to the curriculum, such as school sports, the participation in studies and research-action project and the accompaniment of classroom supervision were some of the experiences that reveal themselves to be essential throughout this process of formation. An on-going reflection not only each dimension of the pedagogical intervention but also about other skills developed during the traineeship became essential to the effective work as a teacher, enabling adequacy of the objectives and tasks to the needs of the students while contributing to the knowledge acquisitions. After the conclusion of this traineeship, the need of subsequent formation as well as the development of certain skills persist, which ought to be perfected and worked at in the future, all along my professional career, due to the relevance that they present in the learning of students, such as the transmission and the quality of the feedback as well as the accompaniment and control of the group/classroom at a distance.

Keywords: Pedagogical Traineeship; Physical Education; Formative Process; Teaching and Learning Process; Reflection.

Índice

1. Introdução.....	1
2. O envolvimento e integração do professor... ..	3
2.1. ... Na escola.....	3
2.2. ... No subdepartamento de Educação Física	6
2.3. ... Na turma	11
3. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem ao nível... ..	13
3.1. ... Do planeamento	13
3.2. ... Da intervenção pedagógica	18
3.3. ... Da avaliação	26
4. A intervenção do professor.....	30
4.1. ... Na lecionação de outras turmas.....	30
4.2. ... No papel de investigador	32
4.3. ... No papel de treinador	36
4.4. ... Nas atividades de dinamização da escola	41
4.5. ... No papel de diretor de turma	44
5. Reflexão final	48
6. Bibliografia.....	50
7. Anexos.....	55

Índice de anexos

Anexo 1 – Protocolo de avaliação inicial

Anexo 2 – Critérios de avaliação para o 3º ciclo

Anexo 3 – Plano anual de atividades

Anexo 4 – Planeamento anual

Anexo 5 – Plano anual de turma

Anexo 6 – Plano da terceira etapa

Anexo 7 – Plano da quarta unidade de ensino

Anexo 8 – Proposta de extensão da quarta unidade de ensino

Anexo 9 – Projeto de experiência da semana em horário completo

Anexo 10 – Planos de aula da experiência de lecionação ao 1º ciclo

Anexo 11 – Estudo de turma

1. Introdução

O Estágio Pedagógico surge como o momento final da formação inicial dos professores de Educação Física, representando o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário (Faculdade de Motricidade Humana, 2016).

A realização de um Estágio Pedagógico corresponde a um momento fundamental da formação profissional dos jovens professores que, através de um conjunto de experiências vivenciadas ao longo do seu processo formativo, tornam esse momento de formação decisivo na aquisição de saberes pedagógicos diversificados (Carvalhinho & Rodrigues, 2004).

Assim, com este documento pretende-se analisar e refletir sobre todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, após experiência de um ano letivo como professor estagiário, tendo como referência as competências gerais e específicas delineadas no Guia de Estágio Pedagógico 2016/2017 da Faculdade de Motricidade Humana. Pretende-se, deste modo, expor uma apreciação crítica, reflexiva e, sempre que possível, projetiva, sobre as atividades de estágio desenvolvidas, tendo por base as experiências mais relevantes, as prioridades e dificuldades encontradas ao longo das etapas de formação, e as estratégias de superação adotadas.

Este relatório é realizado, portanto, no âmbito do Estágio Pedagógico, desenvolvido ao longo do ano letivo 2016/2017 na Escola Básica Eugénio dos Santos, integrado no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

O presente documento encontra-se estruturado, essencialmente, em quatro grandes momentos. Numa primeira instância, será apresentado uma contextualização dos diversos contextos escolares em que as atividades de estágio foram desenvolvidas, tendo em vista o enquadramento dos aspetos que irão ser abordados e desenvolvidos posteriormente. Num segundo momento, irá ser efetuada uma reflexão e análise crítica da minha ação como professor em contexto de aula, com a turma, no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando principais dificuldades, estratégias de superação e necessidades de formação. No capítulo seguinte, serão abordadas as competências

desenvolvidas da minha participação na escola e na comunidade escolar, enfatizando o contributo das atividades de complemento curricular, quer no meu processo de formação, quer no desenvolvimento da escola e processo educativo dos alunos.

Finalmente, será elaborada uma reflexão final, onde se pretende uma análise global ao processo de estágio, ressaltando os aspetos de maior impacto na minha formação profissional e pessoal, bem como uma projeção sobre as necessidades de formação e desenvolvimento que persistem após término do mesmo.

2. O envolvimento e integração do professor...

2.1. ... Na escola

As atividades de estágio foram desenvolvidas na Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES), situada em Lisboa, mais propriamente no Bairro de Alvalade, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (AERDL). Este agrupamento foi criado em 31 de maio de 2013, através da integração do Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos e da Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL) (Projeto Educativo AERDL 2015/2018), sendo atualmente composto por seis estabelecimentos de ensino, que engloba quatro escolas do 1º ciclo (a Escola Básica Bairro de S. Miguel, a Escola Básica dos Coruchéus, a Escola Básica de Santo António e a Escola Básica Rainha Dona Estefânia/Hospital), uma escola com 2º e 3º ciclos (a EBES) e uma escola com 3º ciclo e ensino secundário (a ESRDL). Esta última unidade educativa apresenta-se como a escola sede do Agrupamento. Além do ensino regular, incluindo os quatro cursos científico-humanísticos do ensino secundário, o Agrupamento apresenta, na sua oferta educativa, a educação pré-escolar (4 salas), um Curso Profissional (10.º ao 12.º) e um Curso Vocacional.

Com exceção da Escola Básica Rainha Dona Estefânia/Hospital, todos os restantes estabelecimentos de ensino situam-se na freguesia de Alvalade, pelo que a proximidade geográfica existente entre as diversas escolas se apresentou como um dos fatores para a constituição do Agrupamento. Contudo, para haver uma articulação efetiva não nos podemos cingir a uma junção de estabelecimentos de ensino, com todas as questões organizativas que tal envolve (Duarte, 2009). Desta forma, para além da proximidade geográfica, a constituição do Agrupamento obedeceu, igualmente, ao critério de articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos educativos existentes em cada estabelecimento de ensino, suportando o previsto pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, artigo 6.º, ao referir que uma das finalidades do agrupamento de escola é “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino”.

Torna-se, portanto, essencial o envolvimento das escolas na elaboração de um projeto educativo, o qual consagre a visão educativa do Agrupamento, através de uma linha orientadora comum a todos os agentes das diferentes comunidades escolares, onde se

explicita os objetivos, metas e estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir a sua função educativa. Deste modo, idealmente, existirá um menor impacto aquando da transição dos alunos entre escolas da mesma unidade organizacional, tendo em conta que as práticas utilizadas são semelhantes (Duarte, 2009). A existência de uma linha orientadora comum a todos os agentes da comunidade escolar irá permitir, não só, uma facilidade na cooperação e comunicação entre o corpo docente e o corpo não-docente entre as escolas do Agrupamento, mas também uma maior uniformização na organização e produção de documentos, como é o caso do regulamento interno, projeto educativo, projeto curricular e plano anual de atividades. Se por um lado é garantido o currículo articulado do ponto de vista formal/documental, por outro, a operacionalização pedagógica desse currículo não está bem assegurada. Ao nível do grupo de Educação Física (EF), pude verificar que diversas práticas foram uniformizadas e harmonizadas, como o protocolo de avaliação inicial (Anexo 1) e os critérios de avaliação (Anexo 2). Contudo, apesar de existirem algumas reuniões de subdepartamento de EF (3º ciclo e secundário), os assuntos aí tratados eram bastante fragmentados entre escolas, traduzindo-se em práticas diferentes. Pela experiência no estágio, considero que este aspeto referente à comunicação entre as escolas necessita de ser melhorado, com vista à verificação da articulação curricular na prática diária dos professores.

Segundo o Projeto Educativo AERDL 2015/2018, o Agrupamento é frequentado por 3305 alunos, sendo a EBES o estabelecimento de ensino com o segundo maior número de alunos inscritos (1038). Ainda de acordo com o mesmo documento, o AERDL é frequentado por 75 alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sendo a EBES a unidade de ensino com o maior número de alunos com NEE inscritos (32). Ao longo do estágio pedagógico pude constatar e experienciar que o AERDL implementa uma cultura de inclusão e oportunidade de participação dos alunos com NEE, envolvendo todos os agentes educativos, para que estes alunos possam ser ajudados no seu processo de ensino-aprendizagem e sejam incluídos no meio educacional (Silva, 2014). A título de exemplo, destaco a conceção e implementação da ação de intervenção realizada pelo núcleo de estágio na EBES, tendo como um dos grandes objetivos, a socialização e humanização dos diferentes alunos e professores sobre a inclusão escolar. Importa referir que esta atividade não se apresentou como caso isolado, sendo que, em anos transatos, atividades desta natureza realizaram-se, igualmente, com o envolvimento e participação dos alunos com NEE do AERDL. Este aspeto, ressalva a preocupação que o agrupamento revela nas questões inerentes à inclusão escolar e participação ativa

desses alunos no seio da comunidade escolar, indo ao encontro do que é definido pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, artigo 4.º, no qual se refere que

“as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.” (p.155).

De acordo com o Projeto de Intervenção (2014/2018), a população estudantil do AERDL é caracterizada por uma heterogeneidade relativamente ao estatuto socioeconómico, verificando-se que “60% dos encarregados de educação é detentor de licenciatura, incluindo um número significativo de mestrados e doutoramentos” (Projeto Educativo AERDL 2015/2018, p.14). O estatuto socioeconómico das famílias tem sido uma variável consistentemente considerada importante e influente na variação do desempenho escolar dos alunos (Diogo, 2006; Schulz, 2005). No estudo realizado por Santos e Graminha (2005), verifica-se um baixo rendimento académico em alunos cujos encarregados de educação (EE) apresentam um baixo estatuto socioeconómico e um baixo nível de escolaridade. Em contrapartida, alunos cujos EE possuem um nível de escolaridade superior e um maior estatuto socioeconómico, revelam-se com um melhor rendimento escolar. Desta forma, era expectável que, na grande maioria dos alunos pertencentes ao AERDL, existisse suporte familiar ao longo dos seus percursos académicos, nas suas expectativas futuras e nas “opções curriculares que apontem para o prosseguimento de estudos” (Projeto Educativo AERDL 2015/2018). Esta expectativa foi confirmada, através da presença regular dos EE dos alunos com os quais trabalhei na direção de turma, visto que apresentavam uma elevada formação académica e mostraram-se, ao longo de todo o ano, bastante preocupados com o futuro escolar dos seus educandos.

Para além de promover aprendizagens curriculares aos alunos, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, o professor exerce igualmente a sua atividade profissional “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, p.5571). Desta forma, ressalva-se a importância de o professor ter conhecimento destas lógicas e dinâmicas escolares, anteriormente explanadas, tornando-se essencial para o seu envolvimento e integração na escola.

2.2. ... No subdepartamento de Educação Física

“Os Departamentos curriculares são as estruturas que asseguram a articulação e a gestão curricular, devendo promover a cooperação entre os docentes do agrupamento, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.” (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2016, p.31). No AERDL podemos encontrar oito departamentos, organizados, cada um deles, por subdepartamentos, constituídos por todos os professores que lecionam uma ou mais disciplinas de um grupo de recrutamento. Esta lógica reflete o quadro legal “pós 2012”, através do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, recuperando a possibilidade de as escolas constituírem os departamentos dentro da sua lógica organizacional, “no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular”.

É neste sentido que encontramos o departamento de Expressões, composto por cinco Subdepartamentos: Subdepartamento de Educação Visual e de Educação Tecnológica do 2º ciclo, Subdepartamento de Artes Visuais do 3ºciclo/secundário, Subdepartamento de Educação Musical/ Música do 3º ciclo, Subdepartamento de EF do 2º ciclo e Subdepartamento de EF do 3º ciclo/secundário. A organização deste departamento com estas áreas disciplinares parece-me vantajosa, tendo em conta que, em todas elas encontramos um cariz maioritariamente prático, distintas daquelas disciplinas essencialmente “teóricas”, onde os alunos se encontram sentados numa secretária. Daí serem agrupadas e abordadas de forma distinta das restantes, de forma a conseguirem cimentar as suas posições dentro da organização escolar.

Contudo, através da minha experiência durante este estágio, considero que o trabalho realizado pelo departamento de expressões foi algo deficitário e insuficiente. Ao longo do ano letivo apenas se realizou uma reunião de departamento, o que me pareceu francamente escasso para que se consiga “promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento Curricular” (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, 2016, p.34). Para além disso, e segundo o regulamento interno do agrupamento, uma das competências inerentes aos departamentos curriculares diz respeito à promoção e colaboração em “ações e projetos de carácter interdisciplinar e multidisciplinar” (p.33). Também aqui, considero que o departamento de expressões fomentou pouco a cooperação entre todas as áreas disciplinares, acabando-se por realizar um variado leque de atividades ao longo do ano, efetuado, sobretudo, de forma isolada por cada subdepartamento. Neste aspeto,

considero que o plano anual de atividades (Anexo 3) pode ser melhorado, de forma a desempenhar um papel mais preponderante na delineação de objetivos por cada departamento, não estruturando-se somente por subdepartamentos, mas também por um conjunto de atividades que fomente esse trabalho colaborativo entre os mesmos. Ou seja, para além das atividades desenvolvidas por cada subdepartamento, considero que no plano anual de atividades deveriam estar explícitas as experiências de aprendizagem que cada departamento curricular pretendesse realizar, de forma a incrementar e promover o seu papel na organização escolar.

Centrando atenções no subdepartamento de EF do AERDL, este é constituído por dois grupos distintos: um grupo que corresponde aos professores que lecionam ao 2º ciclo do ensino básico, constituído por professores apenas da EBES e um outro grupo, que corresponde aos professores que lecionam ao 3º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário. Este último é composto por professores que lecionam, quer na EBES, quer na ESRDL. De igual forma, o subdepartamento de EF conta com um subcoordenador para cada um dos grupos, ou seja, um para o 2º ciclo e outro para o 3º ciclo e ensino secundário.

Relativamente ao grupo composto por docentes de ambas as escolas, o trabalho que foi desenvolvido, em termos práticos, revelou-se algo distinto do esperado. Tal como referido anteriormente, os assuntos tratados nas reuniões de subdepartamento de EF eram muito fragmentados entre escolas, o que levava a diferentes práticas no seio de um mesmo subdepartamento. Não considero que a solução passe pelo incremento do número de reuniões, mas sim por uma “mudança de mentalidades”. Como refere Boavida & Ponte (2002),

“é fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais.” (p. 47).

Assim, através desta sensibilização, será possível proporcionar um trabalho colaborativo mais eficiente, garantindo uma maior uniformização, não só a nível documental, mas também nas práticas entre docentes do mesmo subdepartamento e de escolas diferentes. Este aspeto já não se revelou tão evidente na escola onde as atividades de estágio foram desenvolvidas. Embora apenas tenha existido uma reunião no início do ano

letivo, em que estiveram presentes todos os docentes da EBES, a comunicação constante que se verificou ao longo de todo o ano entre os professores do 3º ciclo do ensino básico, revelou-se fundamental, não só pela troca de experiências mas também para uma orientação mais uniforme de estratégias a serem implementadas sobre o processo de lecionação.

Como tem sido hábito, o Agrupamento acolheu no ano letivo 2016/2017 um núcleo de estágio do mestrado em ensino da Faculdade de Motricidade Humana no seu subdepartamento de EF. Este núcleo era constituído por cinco elementos, três professores orientadores – a professora Manuela Jardim que era a professora orientadora da EBES, a professora Maria João Martins e o professor João Paulo Costa que foram os professores orientadores da Faculdade de Motricidade Humana – e por dois professores estagiários. A existência de um período “anormal” de transição entre dois professores orientadores de faculdade acabou por ter influência neste meu processo de estágio, sobretudo ao nível do desenvolvimento do tema de carácter científico e pedagógico-didático decidido em núcleo de estágio no início do ano letivo. Considero igualmente, que a presença constante de um professor orientador de faculdade revela-se essencial ao longo deste processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pelo conhecimento pedagógico e científico que este detém, permitindo ao professor estagiário incrementar o seu reportório e nível de conhecimento didático. Infelizmente, este acompanhamento regular não foi possível. Contudo, saliento a inteira disponibilidade da professora orientadora da escola em todo este meu processo de formação, tendo-se revelado essencial para a concretização e sucesso do mesmo.

Embora as atividades de estágio se tenham desenvolvido maioritariamente na EBES, a presença do núcleo de estágio na escola sede foi uma constante. Não só porque este estava incluído no Subdepartamento de EF do 3º ciclo/secundário (e as reuniões de subdepartamento realizavam-se na ESRDL), mas também devido à elaboração do estudo de investigação desenvolvido pelo núcleo.

A presença constante por parte dos professores estagiários nas reuniões de subdepartamento foi uma experiência bastante enriquecedora para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto professor de EF, tendo em conta a importância destes momentos para delineação de estratégias e articulação curricular nos diferentes níveis e ciclos educativos. De facto, estas reuniões tornam-se fundamentais,

uma vez que trabalhar o currículo em diferentes escolas permite aumentar a coerência no percurso educativo dos alunos (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001).

Tal como referido anteriormente, as atividades de estágio desenvolveram-se maioritariamente na EBES, sobretudo as competências relacionadas com a organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Importa, portanto, elucidar as condições existentes para a lecionação da disciplina de EF na escola em questão.

A EBES possui três espaços principais para a lecionação da disciplina de EF: o Pátio Principal (PP), o Pátio Superior (PS) e o Ginásio A. O PP é o maior espaço exterior existente para a lecionação da disciplina, sendo o PS o segundo espaço exterior disponível. O Ginásio A é o maior espaço interior existente da escola. Tendo em conta as suas dimensões e os recursos materiais disponíveis, este espaço apresenta-se como aquele que possibilita a lecionação de um maior número de matérias.

Para além destes três espaços, ainda existem outros dois espaços alternativos, o Ginásio B e o Ginásio C, que são utilizados quando não é possível lecionar aulas no PP e no PS, nomeadamente, devido a condições climáticas adversas. Desta forma, a escola dispõe das condições necessárias para a lecionação da disciplina, privilegiando, sempre, a componente prática ao longo do ano letivo. Para além disso, a possibilidade de poder lecionar uma grande variedade de matérias, é outra das grandes vantagens que advém da existência destes espaços. Apesar de polivalentes, existiu a impossibilidade de lecionar algumas matérias nos espaços interiores, nomeadamente algumas disciplinas do atletismo, levando a que, ao longo do ano, existisse um número reduzido de unidades de ensino de determinadas matérias somente possíveis de lecionar nos espaços exteriores. Estas situações verificaram-se principalmente quando me encontrava perante condições atmosféricas adversas, lecionando um plano de aula alternativo que nunca comportava as matérias do plano original, por imposição das condições e equipamentos disponíveis dos espaços alternativos. Assim, o facto de os espaços existentes não permitir a abordagem de todas as matérias presentes no currículo, acabou por ser o problema mais evidente ao centrar atenções nos recursos espaciais existentes na EBES.

Através dos três espaços principais, e os seus respetivos espaços alternativos, é efetuado o *roulement*, sendo este estipulado para todos os períodos letivos. Esta rotação de espaços é feita segundo blocos de 45 minutos. Ou seja, os alunos passam por todos os espaços na mesma semana, sendo que nas aulas de 90 minutos, existe transição de espaços no fim dos primeiros 45 minutos. O facto de haver transição de espaços nos

blocos de 90 minutos, parece-me uma estratégia vantajosa, tendo em conta que permite aos alunos passar pelos três espaços principais (ou alternativos), experienciando, assim, diferentes matérias na mesma semana. Ao professor, permite uma maior flexibilização na realização ao nível do planeamento das diferentes etapas e unidades de ensino, assumindo, para cada planificação, diferentes características ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e intenções do próprio professor (Jacinto et al., 2001).

A lecionação da disciplina na EBES apresenta uma carga horária semanal total de 135 minutos, onde um bloco é constituído por 90 minutos consecutivos (em espaços diferentes, como visto anteriormente) e outro bloco por 45 minutos. Esta distribuição horária vai de encontro ao que é defendido nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e suportada pelo Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro, tendo em conta que esta é composta por “três sessões de 45’ de tempo útil por semana”. Para além do número de sessões semanais, a forma como estas estão organizadas são igualmente convergentes com os PNEF. A lecionação da disciplina em dias não consecutivos é um dos aspetos a considerar aquando da elaboração da distribuição horária, por motivos associados, entre outros, à “aplicação dos princípios de treino” e ao “desenvolvimento da aptidão física na perspetiva da saúde” (Jacinto et al., 2001).

Importa salientar ainda que o grupo de EF do AERDL orienta a sua atividade pedagógica de acordo com as linhas orientadoras defendidas nos PNEF. Desta forma, toda a organização do ano letivo é realizada segundo um planeamento por etapas (Anexo 4), existindo, portanto, uma divisão do ano letivo em “períodos mais reduzido de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Jacinto et al., 2001).

Todas estas condições que foram apresentadas permitem, de facto, lecionar a disciplina de EF na EBES segundo as diretrizes dos PNEF, tendo os docentes da disciplina uma grande quantidade e qualidade de recursos ao seu dispor, de forma a procurar aproveitar os mesmos de uma forma eficaz em todo o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

2.3. ... Na turma

Na reunião do primeiro Conselho de Turma (CT) fiquei de imediato a conhecer a turma, de forma generalizada. Neste sentido, a turma a que lecionei a disciplina de EF durante o estágio pedagógico foi do nono ano de escolaridade, com a particularidade de ser uma turma de ensino articulado da música. Gostaria de ressaltar este dado, tendo em conta a sua influência neste meu processo de estágio, nomeadamente na lecionação das danças que foram desenvolvidas ao longo do ano. O facto de alguns alunos da turma ter uma relação muito próxima com a música, levou a que os passos das danças fossem assimilados de forma bastante célere, facilitando, de certo modo, a minha intervenção no que a esta matéria se refere.

A turma era composta por 29 alunos, dos quais 14 eram rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo a média de idades de 13,9 anos. Encontrava-se, ainda, um aluno subsidiado pela Ação Social Escolar (ASE) com o escalão B e um aluno com NEE que beneficiava de um Programa Educativo Individual (PEI), mas sem qualquer interferência com a componente prática no que diz respeito à disciplina de EF. Assim, não se verificou a necessidade de elaborar adequações curriculares ou utilizar estratégias específicas para a sua participação nas aulas da disciplina. Contudo, para a realização dos testes de conhecimentos, foram adotadas algumas medidas, no que se refere à sua própria estruturação, de forma a estar em conformidade com o delineado no PEI do aluno. Esta situação foi ainda abordada de forma direta na direção de turma, permitindo-me ter um conhecimento mais aprofundado de adequações curriculares a adotar nestes casos, para que se encontre o sucesso no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Desde o sétimo ano de escolaridade que a turma estava junta, apresentando apenas dois alunos novos relativamente à turma do ano transato. Para além disso, era uma turma que estava habituada a trabalhar com professores estagiários na disciplina de EF e, portanto, perfeitamente familiarizada com este tipo de situações, não estranhando professores a assistir e respeitando-nos tal e qual como professores. Tendo em conta este passado recente, a minha integração na turma revelou-se bastante facilitada. O facto de estes serem bastante empenhados e motivados para a prática da EF também facilitou o meu papel como professor.

Através das fichas de identificação do aluno, juntamente com a aplicação dos questionários sociométricos foi possível identificar as principais características da turma e perceber, de forma detalhada, “as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos” (Faculdade de Motricidade Humana, 2016, p.16). A aplicação destes instrumentos permitiu adequar a minha intervenção junto da turma, permitindo-me efetuar reformulações no processo ensino-aprendizagem que beneficiassem o clima relacional entre os alunos e a minha intervenção junto destes. Destaco, a título de exemplo, a mudança de comportamento perante a disciplina de EF de um dos alunos novos da turma que, ao trabalhar em conjunto com colegas que melhor se relacionava, apresentou melhorias significativas na sua atitude perante a prática.

Foi possível ainda obter uma recolha sobre os dados de composição do agregado familiar dos alunos, verificando-se que, relativamente às habilitações literárias dos EE, apenas três não tinham o Ensino Secundário concluído, tendo como nível de escolaridade o 3º Ciclo. Os restantes concluíram o Ensino Secundário (7) e o Ensino Superior, nomeadamente a Licenciatura (9) e o Doutoramento (4). Estes dados vão de encontro ao que já foi referido anteriormente, em que se verifica que, na população estudantil do AERDL, a maioria dos EE tem uma elevada formação académica (Projeto Educativo AERDL 2015/2018).

No que diz respeito à disciplina de EF, foi possível constatar que os alunos mostraram preferência pelas matérias de Basquetebol e Futebol, em contraste com a Ginástica no geral e as Danças, que foram as matérias de menor preferência. Estes dados revelaram-se inconclusivos, pois as matérias supracitadas foram igualmente destacadas como sendo as de maior e menor facilidade, respetivamente. Isto permite sugerir que, por vezes, o que os alunos mais querem, pode não ser aquilo que eles mais necessitam desenvolver. Contudo, há que destacar a importância da recolha destes dados, no sentido em que permitiu-me efetuar uma previsão acerca do nível de empenhamento dos alunos nas matérias e, com isto, poder adequar a minha intervenção pedagógica.

Relativamente à construção das matrizes sociométricas e o consequente desenvolvimento dos sociogramas, foi possível retirar algumas conclusões interessantes acerca das relações interpessoais e das relações afetivas que se estabeleciam entre os alunos da turma, nas três dimensões em análise: social, académica e desportiva. De facto, a aplicação do teste sociométrico ajuda-nos a avaliar o grau de integração numa criança/jovem no grupo e, com base nesses dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica (Northway & Weld, 1999). Todas estas análises permitiram-me ter um

conhecimento mais aprofundado da turma, retirando algumas conclusões acerca das suas particularidades e das relações que se estabeleciam no seio do grupo de trabalho.

Estas conclusões serviram, de certo modo, de base para algumas das decisões e estratégias que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo no processo de ensino e aprendizagem, ao nível do planeamento, intervenção pedagógica e avaliação na disciplina de EF, e que serão objeto de análise no capítulo seguinte.

3. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem ao nível...

3.1. ... Do planeamento

O planeamento pode ser considerado como o processo através do qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino (Januário, 1996). Mais recentemente, Matos (2010) refere que o processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina.

Durante o estágio pedagógico, o planeamento foi uma constante, com implicações diretas a longo prazo – plano anual de turma (PAT) –, médio prazo – planos de etapa (PE) – e a curto prazo – planos das unidades de ensino e planos de aula. Esta lógica temporal torna-se essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem ao longo de um ano de trabalho, garantindo um planeamento adequado e coerente.

O meu primeiro contacto com o Planeamento foi na preparação de uma aula de apresentação para o primeiro dia de aulas e na elaboração de três planos de aula de adaptação. Para as aulas de adaptação, optei por escolher três matérias dos jogos desportivos coletivos, com as quais me sentia mais à vontade e com um maior domínio sobre os conteúdos – basquetebol, futebol e voleibol. Considero este período de adaptação fundamental para integração do professor estagiário no grupo de trabalho, uma vez que me possibilitou conhecer a turma e, desde cedo, identificar possíveis focos de indisciplina e casos mais problemáticos, essenciais para a construção dos grupos de trabalho nas etapas seguintes. Para além disso, estas sessões desempenharam um papel determinante no meu conhecimento acerca da própria dinâmica da

escola/instalações, permitindo-me adequar determinadas matérias aos espaços existentes e estabelecer algumas normas e rotinas organizativas, como os locais para reunião da turma nos diferentes espaços e sinais de paragem.

Um dos processos decisivos para orientar e organizar o trabalho de um professor em cada turma, e do próprio conjunto dos professores, diz respeito à Avaliação Inicial (AI), que corresponde à primeira etapa do planeamento e que vai servir como suporte de todas as decisões de planeamento futuro, orientando todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao nível do trabalho individual do professor, a AI é um processo decisivo na orientação e organização do seu trabalho com a turma (Jacinto et al., 2001).

Segundo Carvalho (1994), “se desejamos que os nossos alunos realizem as aprendizagens que os conduzam ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades” (p. 138). Esta análise é efetuada através da AI, que apresenta como

“objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (...), e perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física.” (Carvalho, 1994, p. 138).

Relativamente a esta primeira etapa, procurei efetuar um planeamento tendo por base o *Protocolo de Avaliação Inicial 2016/2017* elaborado pela EBES em articulação com a ESRD, e o *roulement* definido no princípio do ano letivo. De salientar a existência de um PAI neste agrupamento, uma vez que “este processo avaliativo é um fator determinante na coerência e eficácia do trabalho individual e coletivo dos professores de Educação Física.” (Carvalho, 1994, p. 139). Esta articulação entre os profissionais da disciplina permite, não só evitar a discrepância de informações relativas aos alunos de cada professor, mas também contribuir para a dignificação da disciplina de EF no currículo escolar. Contudo, a existência deste protocolo, com critérios de observação bem definidos, não garante por si só a congruência desejada na recolha de informações. Na segunda reunião do subdepartamento, onde se pretendeu efetuar uma comparação entre os níveis obtidos pela EBES e pela ESRDL, pude verificar a existência dessas mesmas discrepâncias. Tomemos como exemplo a matéria de atletismo. Segundo o PAI, os alunos apenas deveriam ser avaliados segundo os níveis não introdutório, introdutório, elementar ou avançado. No entanto, nos dados apresentados em reunião, pude verificar que existiam alunos na parte do introdutório, algo que não é possível segundo o protocolo

estipulado, o qual foi aprovado pelos docentes. Mais do que comparar os dados obtidos por ambas as escolas, considero essencial que se analise e reflita de forma concreta e pormenorizada os mesmos, para que se evite esse tipo de incongruências e se procure uma observação o mais objetiva possível.

A calendarização inicialmente projetada no plano da 1ª etapa sofreu algumas alterações, estando inicialmente planeada para ter uma duração de 13 blocos de 45 minutos. Contudo, foi necessário prolongar o período desta etapa, devido à necessidade de registrar e avaliar os alunos na ginástica acrobática, levando a que esta tivesse uma duração de, sensivelmente, 5 semanas. Esta duração vai de encontro ao que é defendido por Carvalho (1994, p.138), ao afirmar que esta etapa deve ter “um período de tempo alargado (4 ou 5 semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento.”. Com este alargamento, conseguiu-se abordar todas as matérias definidas no PAI, no que à área das atividades físicas e desportivas diz respeito.

Durante esta etapa, senti algumas dificuldades na recolha de informações sobre os níveis dos alunos e na definição dos critérios de observação em determinadas matérias. Estas dificuldades, foram sendo colmatadas através de estudo autónomo dos critérios e indicadores nas matérias que não me sentia tão à vontade. O planeamento foi sendo adaptado, efetuando-se os reajustes considerados necessários, de forma a conseguir alcançar os objetivos iniciais estipulados para a etapa. Esses objetivos foram cumpridos, conseguindo-se proceder ao diagnóstico do nível inicial dos alunos em todas as matérias das áreas que constam no PAI, identificando o nível geral da turma e prognosticando o nível de aprendizagem que cada aluno poderia alcançar. Assim, conseguiu-se proceder à AI dos alunos nas três áreas de extensão da EF – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos –, onde foram trabalhadas e avaliadas todas as matérias estipuladas no protocolo.

Esta etapa torna-se ainda essencial para a tomada de decisões de planeamento futuro, como a definição de grupos de nível, matérias prioritárias e definição de etapas seguintes. Para além da recolha de informações sobre o diagnóstico nas três áreas de avaliação, torna-se essencial conhecer o contexto “disciplinar” da turma. Ou seja, não só informações a nível daquilo que são as três áreas de avaliação mas também o conhecimento efetivo dos próprios alunos, como a recolha de informações sobre alunos problemáticos, alunos a utilizar na demonstração e alunos a utilizar para um melhor

controle da turma. Deste modo, a AI apresenta ainda como objetivos a “identificação de alunos ‘críticos’, o conhecimento dos alunos em atividade de Educação Física e a recolha de dados para orientar a formação de grupos” (Carvalho, 1994, p.139-140).

Após o término desta etapa, cabe ao professor delinear, de forma geral, o seu plano de trabalho com a turma, contribuindo, para tal, as conclusões retiradas na etapa da AI para as opções tomadas no PAT de forma a revelarem-se ajustadas às características dos alunos. Segundo Carvalho (1994, p.139),

“ao planear, estamos a ‘antecipar’ e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram objetivos adequados ao seu desenvolvimento (...), assim, o plano anual de turma só deve ser elaborado após o período de avaliação inicial (...)”.

Desta forma, o PAT assume-se como um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 1998). No fundo, é um documento orientador que visa guiar o trabalho desenvolvido pelo professor da turma ao longo de todo o ano letivo, podendo ser alterado ou reajustado em função das avaliações contínuas que o professor realiza. Este documento apresenta, assim, uma grande importância na vida profissional do professor de EF, permitindo-lhe orientar, de forma adequada e coerente, o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, tendo sempre como objetivo a sua otimização.

Tendo por base estas premissas, e através dos dados recolhidos na primeira etapa (AI) e consulta dos PNEF, estabeleci objetivos anuais, de etapa, e de unidade de ensino para a turma, assim como um conjunto de opções na organização/estruturação geral do ano letivo. Através da construção do PAT (Anexo 5), foi possível caracterizar os recursos espaciais, materiais e temporais da escola, e caracterizar a turma através das fichas de identificação do aluno e dos questionários sociométricos aplicados no início do ano letivo. Para além dos resultados da AI (diagnóstico) e dos objetivos traçados (prognóstico) para os alunos alcançarem até ao final do ano nas três áreas de extensão da EF – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos –, no PAT são também apresentadas as matérias prioritárias, os alunos prioritários e agentes demonstrativos, com base nos diagnósticos da AI. São apresentadas ainda informações ao nível das estratégias de ensino a adotar ao longo do ano letivo pelo professor e ao nível dos processos a serem realizados na avaliação formativa e sumativa.

Neste processo de construção, a minha principal dificuldade foi a definição dos objetivos intermédios. Para tal, defini primeiramente objetivos terminais e posteriormente, os objetivos intermédios, havendo uma ordem sequencial de objetivos a atingir para cada aluno de forma contrária e progressiva. Tendo como ponto de partida os objetivos terminais, procurei estipular objetivos de acordo com uma perspetiva de simplificação das aprendizagens e de diminuição dos níveis de complexidade. Com a definição destes objetivos intermédios, foi possível, juntamente com a elaboração dos PE, reformular objetivos de acordo com a evolução dos alunos. Esta ideia é corroborada por Inácio et al. (2014), ao afirmar que o professor “poderá ter de realizar reformulações no percurso do aluno para que este consiga aprender eficazmente, muitas das vezes através da formulação de objetivos intermédios” (p.61).

Deste modo, e tal como referido no capítulo anterior, toda a organização do ano letivo foi realizada segundo um planeamento por etapas. Qualquer etapa consiste numa operacionalização do PAT, concretizando um conjunto de grandes funções didáticas que a caracterizam, estando as etapas interligadas numa relação de interdependência onde as primeiras são pré-requisitos das segundas (Rosado, 2003). Os PE (Anexo 6) surgem, portanto, como uma das componentes indispensáveis à operacionalização do PAT, caracterizando-se pelo planeamento de um determinado período do ano letivo, que por sua vez proporcionam um contributo único e singular na concretização dos objetivos definidos para o final do ano.

Por sua vez, os planos de unidade de ensino (Anexo 7) são mais específicos, apresentando um conjunto de aulas agrupadas, segundo diversos critérios pedagógicos (Rosado, 1999). Na elaboração desses mesmos planos, procurei que os objetivos neles traçados estivessem adequados às capacidades de todos os alunos, nos diferentes níveis, procurando identificar os desajustes que surgiam no decorrer das aulas da unidade de ensino, adequando, sempre que necessário, o seu plano.

Para tal, a avaliação formativa foi um instrumento essencial na regulação e orientação deste processo, para que o planeamento fosse reajustado ao longo do ano letivo, de forma a responder às reais necessidades dos alunos, promovendo-se, deste modo, a diferenciação do ensino. Através de uma recolha de informações contínuas, procurou-se que todas as decisões dos diferentes níveis de planeamento apresentassem uma lógica entre si, de forma a garantir uma progressão adequada das aprendizagens necessárias ao sucesso dos alunos.

No sentido de garantir unidades pedagógicas coerentes, procurei justificar, sempre que necessário, algumas adaptações/reformulações relativamente ao que inicialmente estava planeado. Tomemos como exemplo a 4ª unidade de ensino que, pelo reduzido número de sessões lecionadas e por considerar vantajoso, em concordância com a professora orientadora, alargar o número de sessões naqueles espaços com aquele conjunto de matérias, procedeu-se à sua extensão (Anexo 8). Esta reformulação deveu-se, sobretudo, pela necessidade de introduzir algumas competências (serviço por cima, no voleibol) e desenvolvimento de alguns objetivos delineados para a unidade de ensino (figuras de trios do nível elementar na ginástica acrobática) que consideramos relevantes para o sucesso e desenvolvimento dos alunos na disciplina.

Ao longo deste meu percurso enquanto professor estagiário, o processo de planeamento, em todas as suas dimensões, foi uma das maiores preocupações, apresentando-se, desde cedo, como uma das tarefas mais complicadas. Contudo, para além da utilização de forma efetiva da avaliação formativa, a utilização das autoscopias revelou ser um instrumento privilegiado para uma reflexão constante acerca da adequação dos objetivos e tarefas às necessidades dos alunos. Estas dificuldades de reajustes ao planeamento, foram sendo colmatadas ao longo do ano, corroborando a constatação efetuada por Teixeira e Onofre (2009), em que as dificuldades relativas ao planeamento iam diminuindo do primeiro para o último período.

Considero ainda, como estratégia bastante positiva para superação destas dificuldades, as reuniões semanais do núcleo de estágio, que se revelaram ser um espaço privilegiado para reflexão acerca do grau de cumprimento dos objetivos de formação, como professor, e de aprendizagem dos alunos, projetando as prioridades para as sessões seguintes. Constituiu-se, igualmente, como um espaço único e singular para identificação de estratégias e superação de problemas sobre a ação e intervenção pedagógica ao longo de todo o ano.

3.2. ... Da intervenção pedagógica

Sem descurar as outras áreas intimamente relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem como o planeamento e avaliação, o desenvolvimento profissional do professor, ao nível da sua condução do ensino, encontra-se dependente da identificação

das suas necessidades de formação nas quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, organização, clima relacional e disciplina (Onofre, 1996; Siedentop, 1991).

A dimensão instrução refere-se a todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar informação substantiva de forma efetiva (Siedentop, 1991), representando as interações verbais ou não verbais entre o professor e os alunos relativas aos objetivos e aos conteúdos (Rosado & Mesquita, 2011).

Nas situações de instrução, a informação é emitida em referência a três momentos: antes da prática, através da instrução inicial, durante a prática, através do feedback pedagógico, e após a prática, através da análise da prática desenvolvida sob a forma de balanço final.

Durante o estágio pedagógico, um dos meus objetivos prendeu-se com a transmissão da informação, nos momentos iniciais da aula. Principalmente no início do ano, estes momentos foram, por diversas vezes, superiores ao inicialmente planeado, com um discurso nem sempre fluído e com repetição de ideias, que levou a um menor tempo de prática e aparecimento de comportamentos inapropriados dos alunos. Esta situação foi sendo colmatada ao longo do ano, através de um investimento no planeamento da instrução inicial, definindo claramente a informação essencial a transmitir aos alunos nesses momentos.

Segundo Siedentop (1991), a informação a transmitir no início das sessões deve ser breve, focada sobre os aspetos essenciais, adotando o professor formas de comunicação que garantam a manutenção da atenção e a compreensão da matéria transmitida. Assim, utilizei por diversas vezes a demonstração e o questionamento, previamente planeados nas várias unidades de ensino, para que os alunos compreendessem e retivessem a informação transmitida, na procura de assegurar uma instrução inicial de qualidade.

A demonstração assume-se como uma estratégia fundamental, uma vez que possibilita uma melhor interiorização e retenção das informações transmitidas, através da visualização por parte do praticante do(s) movimento(s) a efetuar (Rink, 1994, cit in Rosado & Mesquita, 2011). Tanto quanto possível, procurei variar os alunos que realizavam a demonstração, tendo sempre em atenção a qualidade da mesma e acompanhando a representação visual da tarefa motora com as componentes críticas essenciais pretendidas. Este foi um aspeto que fui melhorando ao longo do ano, considerando que essa transmissão verbal dos aspetos críticos simultaneamente com a

representação da imagem motora, permite uma maior atenção e compreensão dos objetivos pretendidos por parte dos alunos. De facto, a demonstração ao ser efetuada pelos praticantes, permite libertar o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal (Rosado & Mesquita, 2011).

Associado a esta estratégia, encontra-se o questionamento, como forma de certificação e controlo da compreensão da informação transmitida aos alunos. Segundo Rosado e Mesquita (2011), a otimização dos momentos de instrução, no processo de ensino e aprendizagem, passa pela utilização regular do questionamento. Para além de funcionar como forma de certificação da informação, a utilização do questionamento permite, entre outros aspetos, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, o aumento da frequência de interações entre professor e aluno e, ainda, a melhoria do clima, instrução, gestão e disciplina nos diversos contextos educativos (Vacca, 2006, cit in Rosado & Mesquita, 2011). Na utilização desta estratégia, procurei, maioritariamente, um questionamento dirigido ao aluno, tendo como referência os alunos prioritários e as matérias em que cada um tinha mais dificuldades, visto que, o questionamento é, também, decisivo como forma de avaliação contínua e formativa, ao permitir verificar o estado em que os alunos se encontram relativamente aos objetivos pedagógicos (Rosado & Mesquita, 2011).

Após um período de instrução inicial e, aquando da realização das tarefas motoras por parte dos alunos, importa que estes recebam, por parte do professor, um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação, para que o seu desempenho seja melhorado (Rosado & Mesquita, 2011). Surge, então, o conceito de *feedback* pedagógico, que pode ser definido como “um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno (...), tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Fishman & Tobey, 1978, cit in Rosado & Mesquita, 2011, p.82).

No fornecimento desses mesmos *feedbacks* pedagógicos senti, principalmente na etapa de AI, bastantes dificuldades, não conseguindo conciliar a tarefa de observar e registar as capacidades dos alunos com a transmissão de *feedback*, resultando em vários momentos de ausência do mesmo (uma observação silenciosa). Acresceu ainda, o facto de apresentar algumas dificuldades em intervir em determinadas matérias, levando a que o meu acompanhamento às aprendizagens dos alunos fosse algo deficitário.

Após esta primeira etapa, e através de um investimento da minha parte no estudo autónomo das matérias/conteúdos/tarefas, apresentei algumas melhorias no fornecimento de *feedbacks*, sobretudo na qualidade dos mesmos, não só conseguindo antecipar os *feedbacks* específicos que se adequavam aos objetivos propostos, mas também identificando os erros mais comuns. Para além desta estratégia, o treino da observação nas aulas da professora orientadora, permitiu-me observar e analisar de maneira mais focada as diversas atividades e intervir em coerência com os objetivos pretendidos para os alunos.

Ainda no que respeita ao acompanhamento das atividades, evidenciei algumas dificuldades que se prenderam com o posicionamento, deslocamento e controlo/acompanhamento da turma à distância.

Apesar de planeado desde a etapa de AI, o meu deslocamento foi realizado de forma pouco intencional, e por vezes algo aleatório pelo espaço, sobretudo na primeira etapa de formação. Também o facto de apresentar uma tendência em focar-me essencialmente no aluno/grupo, levou a que me posicionasse, em determinados momentos, de costas para a restante turma. Tal como refere Onofre (1995),

“para melhorar a capacidade de observação é muito importante que o professor adote um posicionamento no espaço de trabalho que lhe permita manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos, bem como um deslocamento que lhe permita interagir com todos os alunos” (p.84).

Estas preocupações, intimamente relacionadas com o controlo da turma à distância, foram prioridades de formação ao longo de todo o estágio pedagógico, através de um cuidado planeamento das unidades de ensino. Também através de uma participação ativa nas conferências pós-aula e da realização das autoscopias, foi possível uma análise e reflexão mais efetiva acerca destes aspetos da minha intervenção pedagógica, conseguindo evidenciar melhorias significativas, de forma a exercer um papel mais ativo no decorrer das aulas. Com a utilização destas estratégias, consegui efetuar um acompanhamento mais intencional da maioria dos alunos da turma, evitando, assim, uma circulação aleatória pelo espaço. Isto facilitou igualmente a minha intervenção e controlo da turma, tendo sempre uma preocupação em “levantar o olhar” aquando do acompanhamento de pequenos grupos e de certificação do início do começo das atividades nos grupos onde não estava presente.

No que concerne ao balanço final das sessões, este pode ser encarado como um momento em que o professor revê os aspetos de maior importância, reformula os aspetos essenciais, fornece *feedback* coletivo e motiva para a próxima sessão (Siedentop, 1991).

Embora estivesse previamente planeado na estrutura geral das sessões de cada unidade de ensino, nem sempre consegui efetuar um balanço final das aulas devido, sobretudo, à gestão do tempo desajustada (término das aulas a coincidir com o toque de saída). Contudo, a transmissão de informações provenientes da avaliação formativa, através da utilização de meios auxiliares de ensino por exemplo, revelou-se essencial, de forma a situar os alunos nas suas aprendizagens e colmatando, de certa forma, a não realização dos balanços finais. Outra das estratégias adotadas diz respeito à realização do balanço na instrução inicial da aula seguinte, onde procurava, quer o reforço de aspetos positivos, quer a correção de atitudes e comportamentos desadequados, aos objetivos pretendidos visíveis na sessão anterior.

A dimensão organização refere-se à gestão espacial e material, à gestão do grupo de alunos e à gestão temporal (Onofre, 1996).

Quanto às dificuldades apresentadas relativamente à gestão dos espaços e dos materiais, estas foram pouco significativas, tendo sido identificadas e rapidamente superadas através de uma participação ativa nas reuniões de núcleo de estágio. As dificuldades prenderam-se, sobretudo, com a arrumação do material no final das aulas, com os reajustes aos espaços de realização das tarefas assim que se justificasse (procurando otimizar a realização das tarefas em questão) e com os materiais deixados no chão (raquetes de badminton, por exemplo) e que não estavam a ser utilizados pelos alunos, colocando em causa, não só a sua integridade física, mas também a preservação dos materiais.

Relativamente à organização inicial dos alunos pelas estações, utilizei uma estratégia adotada pela professora orientadora que consistia na afixação dos grupos de trabalho no espaço de lecionação. A consulta por parte dos alunos era já uma rotina adotada em anos transatos, pelo que decidi manter durante todo o estágio pedagógico, permitindo uma rápida e eficaz distribuição dos grupos de trabalho pelas estações.

A construção dos grupos de trabalho é um processo chave para a diferenciação do ensino (Jacinto et al., 2001). Esta construção foi realizada nos planeamentos tendo em conta os grupos de níveis diagnosticados na primeira etapa – A1 –, sofrendo alterações ao longo do ano letivo, devido à aquisição de aprendizagens por parte dos alunos ou por

algum diagnóstico mal efetuado da minha parte. Os comportamentos dos alunos e eventuais focos de indisciplina que surgiram ao longo do ano, foram igualmente levados em conta para uma reformulação dos grupos de trabalho.

“A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos” (Jacinto et al., 2001, p. 24). Desta forma, foram utilizados, ao longo do ano, quer grupos de cariz homogéneo, quer grupos heterogéneos, consoante os objetivos pretendidos para a turma.

A formação de grupos homogéneos foi aplicada maioritariamente ao longo do ano, sobretudo em matérias que envolviam jogo ou cooperação. O agrupamento por níveis permitiu a construção de exercícios critério ou jogo reduzido com objetivos específicos para cada um desses grupos de nível, no qual se pretendia um jogo fluido e motivante para os alunos, de forma a conseguirem alcançar os objetivos propostos. Embora compreenda a utilização dos alunos mais hábeis como facilitadores das aprendizagens dos alunos menos hábeis, considero que a turma apresentava níveis muito opostos nos jogos desportivos coletivos, pelo que não se justificava a utilização desta estratégia de uma forma regular. Quando a qualidade de jogo era reduzida, a introdução de alunos mais hábeis promovia um incremento na qualidade do mesmo mas, simultaneamente, uma desmotivação significativa desses alunos pelos desafios pouco estimulantes que o jogo apresentava. Assim sendo, a utilização de grupos de trabalho heterogéneos foi reduzida, sendo maioritariamente realizada em matérias individuais, em que cada aluno trabalhava de forma diferenciada, sabendo os objetivos que devia atingir através de fichas de apoio afixadas em cada estação.

Ainda dentro da dimensão organização, encontra-se a gestão temporal. Este foi um aspeto que controlei com relativa facilidade desde a primeira etapa de formação, trabalhando de forma continuada e progressiva na procura de atingir um equilíbrio entre o tempo destinado a cada estação. Este tempo de prática nem sempre foi de encontro ao que estava inicialmente planeado, devido, sobretudo, ao prolongamento da instrução inicial, embora tenha apresentado, ao longo do estágio, capacidade de reajustamento, de forma a realizar uma gestão adequada e apropriada do tempo de aula.

Na dimensão clima relacional, podemos encontrar três tipos de relações que se estabelecem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem: relação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-tarefa (Onofre, 1996).

De uma forma geral, foi construída, ao longo de todo o estágio, uma boa relação aluno-professor e aluno-aluno. Assim, nesta dimensão de ensino, as minhas principais dificuldades centraram-se, fundamentalmente, na relação dos alunos com as diferentes situações de aprendizagem. Tal como referido anteriormente, a turma revelou-se bastante empenhada e motivada para a prática da EF. Contudo, estes mostraram-se, por vezes, pouco vinculados com as tarefas propostas, sobretudo em tarefas essencialmente cíclicas, como as matérias de atletismo. Como tal, após identificação das matérias em que os alunos encontravam-se menos motivados, procurei adequar estratégias ao nível da construção de tarefas, para que estas se apresentassem mais motivantes e desafiantes para os alunos.

Uma das estratégias implementadas na matéria de atletismo, mais concretamente no salto em comprimento, foi a construção de “bandeirinhas”, em que era nomeado um “capitão” por cada grupo de trabalho, responsável por colocá-las ao lado da caixa de areia após os colegas realizarem o salto. Ainda no atletismo, na corrida de velocidades e corrida de estafetas, foi implementada uma estratégia de tiragem de tempos. Após um período de adaptação, estas estratégias revelaram-se muito positivas na medida em que, para além de um aumento na motivação e empenhamento dos alunos, permitiu também uma maior apreensão e consolidação das competências definidas para a unidade de ensino por parte dos mesmos.

O recurso a diferentes estilos de ensino ao longo das aulas foi outra das estratégias implementadas, no sentido de promover um clima relacional positivo e, de certa forma, incrementar a motivação dos alunos em determinadas matérias. Assim sendo, ao longo do ano foram utilizados os estilos de ensino por Comando, Tarefa, Recíproco e Autoavaliação (Mosston & Ashworth, 2008).

O ensino por Comando oferece ao professor todo o protagonismo na tomada de decisões que envolvam o processo de ensino-aprendizagem, deixando ao aluno um papel passivo ao longo das mesmas (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino foi utilizado essencialmente nas partes iniciais de cada sessão, tendo dirigido, numa fase inicial, quer o aquecimento geral, quer o aquecimento articular. Este estilo de ensino esteve presente ainda, numa fase inicial de lecionação das danças.

No estilo de ensino por Tarefa, o professor define as situações de aprendizagem, permitindo ao aluno a execução das mesmas com alguma independência (Mosston & Ashworth, 2008). Ao longo do ano, este estilo de ensino foi utilizado maioritariamente durante a parte principal das sessões, onde foram utilizados vários exercícios critério, estando eu mais disponível para circular pelas diversas estações e a acompanhar individualmente as tarefas, permitindo, portanto, uma retroalimentação por parte do professor sobre a execução do aluno (Mosston & Ashworth, 2008).

Para além da utilização dos estilos de ensino supracitados, houve a necessidade de promover outros estilos que estimulassem uma maior participação e autonomia dos alunos, como os estilos de ensino Recíproco e Autoavaliação.

O estilo de ensino Recíproco consiste na apreciação e avaliação de um colega sobre a realização de uma determinada tarefa, permitindo um trabalho colaborativo entre o executante e o observador (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino foi utilizado na ginástica de solo, onde, na realização de sequências gímnicas, os alunos executavam os elementos a pares, sendo que um executava e o outro corrigia de forma construtiva o seu colega. Foi ainda utilizado o estilo de ensino Autoavaliação na ginástica acrobática e patinagem onde, na realização dos elementos propostos, o aluno assumia a responsabilidade pela avaliação da sua própria prestação, interiorizando as suas dificuldades e pontos fortes, e assimilando as componentes críticas a trabalhar na realização de cada elemento.

Todos estes estilos de ensino revelaram-se essenciais no processo de ensino e aprendizagem, promovendo um clima relacional positivo, não só na própria relação entre os diversos elementos do grupo de trabalho, mas também no aumento da motivação e empenho dos alunos nas situações de aprendizagem.

Por fim, outra das estratégias implementadas baseou-se no planeamento de variantes de facilidade e de dificuldade, por forma a ajustar as situações de aprendizagem aos diferentes grupos de nível. Com esta estratégia, procurei proporcionar objetivos mais motivantes e desafiantes aos diferentes desempenhos revelados pelos alunos, indo ao encontro de uma das grandes orientações do PNEF necessárias para a promoção da qualidade do ensino em EF: a diferenciação do ensino.

Relativamente à dimensão disciplina, esta encontra-se relacionada com a promoção (ou prevenção) e controlo (ou remediação) de comportamentos apropriados dos alunos (Onofre, 2000).

Esta foi uma dimensão que mereceu da minha parte uma grande preocupação ao longo de todo o ano de estágio. Principalmente ao longo da primeira etapa de formação, existiram alguns episódios de comportamentos inapropriados dos alunos que nem sempre foram debelados de forma eficaz. As estratégias de remediação aí utilizadas, restringiram-se à “simples” solicitação aos alunos para se calarem e à utilização de um discurso mais assertivo com alunos que evidenciassem comportamentos desviantes sistemáticos e reiterados. Estas estratégias revelaram-se pouco eficazes, tendo procurado uma melhoria das mesmas na segunda etapa de formação, no sentido de otimizar a atenção/comportamentos dos alunos.

Assim, através da utilização dos PE e de unidade de ensino, foram escolhidos procedimentos de prevenção e de remediação como a disposição pensada dos alunos nos períodos de instrução e a utilização de alunos mais críticos no apoio em tarefas significativas da aula, traduzindo-se num melhor controlo de comportamentos inapropriados dos alunos.

Relativamente aos eventuais focos de indisciplina e grupos problemáticos, o controlo foi sendo melhorado ao longo do ano, através de uma melhoria constante na construção dos grupos de trabalho que, associado a um acompanhamento mais intencional da minha parte e a uma preocupação de “levantar o olhar”, permitiu um maior controlo e prevenção de comportamentos desviantes da turma.

Todos estes aspetos, evidenciados nas quatro dimensões de ensino, foram objeto de preocupação ao nível da intervenção pedagógica. Contudo, um dos aspetos a salientar refere-se à competência de ensino dos conteúdos programáticos, que não se esgota na capacidade de intervenção, envolvendo o planeamento e a avaliação (Faculdade de Motricidade Humana, 2016). Importa agora, abordar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem ao nível da avaliação.

3.3. ... Da avaliação

A avaliação pode ser definida como sendo a “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões.” (Peralta, 2002, p.27). Segundo o Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de janeiro, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática

de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.”

Deste modo, o processo de avaliação assume particular importância no processo de ensino-aprendizagem, nas suas vertentes diagnóstica e prognóstica, na medida em que permite uma aferição dos diferentes níveis de prática e no conhecimento específico de cada aluno. Como tal, a primeira etapa de avaliação, no começo do ano letivo, é a AI, já anteriormente referida como sendo um processo decisivo na orientação e organização de todo o trabalho que um professor pretende desenvolver com determinada turma/grupo de alunos, ao longo do ano. Assim sendo, no presente ponto irei debruçar-me sobre a importância do processo de recolha de informações que suporta e regula as aprendizagens dos alunos – avaliação formativa –, assim como do processo de certificação dessas mesmas aprendizagens, operando como balanço final daquilo que foi alcançado – avaliação sumativa.

Estas duas dimensões da avaliação, são igualmente suportadas pelo Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril, artigo 11º, ao referir que a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa. A primeira é um processo contínuo e sistemático, tendo uma função diagnóstica e permitindo obter informações “sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”. Por sua vez, a avaliação sumativa consiste na “formulação de um juízo globalizante”, tendo como objetivos “a classificação e a certificação” das aprendizagens.

A avaliação formativa constitui-se, portanto, como uma forma privilegiada de regulação do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se efetiva através da utilização da informação recolhida para o ajuste de grupos e da criação de situações de aprendizagem mais adequadas aos diferentes níveis existentes na turma. Para que tal ocorra, é necessário uma recolha de informação consistente e objetiva acerca do percurso de cada aluno, realizando uma observação sistemática e efetiva dos alunos em prática.

Esta modalidade de avaliação revelou-se, desde a primeira etapa de formação, como uma das áreas primordiais de investimento. No início deste meu processo de estágio, a avaliação formativa restringiu-se a uma observação pouco intencional, pelo que não foi possível uma recolha de informações sobre os alunos de forma consistente. Com o intuito de realizar um acompanhamento mais efetivo sobre os alunos, foram construídos instrumentos de avaliação, devidamente explanados nos planos de cada unidade de

ensino, para uma recolha de informações mais fiável, aferindo os objetivos estipulados e adequando estratégias no processo de ensino-aprendizagem.

Para proceder à avaliação formativa dos alunos nas diferentes matérias, procedeu-se ao preenchimento de fichas de observação elaboradas para o efeito no final de cada sessão, projetando-se os alunos prioritários a observar em cada uma das matérias. Assim, consegui realizar, de sessão para sessão, os ajustes necessários em termos de observação, definindo claramente quem e o que deveria observar em cada aula. Essas fichas de registo serviram igualmente como tarefa para os alunos que não realizavam aula prática. Considero que esta foi uma estratégia muito positiva, tendo em conta que, mesmo não realizando a componente prática da aula, o aluno encontrava-se integrado nos objetivos da mesma, recolhendo informações acerca das componentes críticas a observar em cada uma das situações de aprendizagem.

Uma das características mais relevantes no processo de avaliação formativa para Fernandes (2008), é o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de forma “deliberada, ativa e sistematicamente”, podendo possibilitar uma melhoria significativa das aprendizagens dos discentes. Tal como vimos anteriormente, a utilização de estilos de ensino como o Recíproco e Autoavaliação, concorrem para um envolvimento dos alunos no seu processo de avaliação formativa. A utilização destes estilos de ensino revelou-se fundamental, na medida em que proporcionou uma apropriação, pelos alunos, das componentes críticas necessárias a uma correta execução do(s) movimento(s), percebendo sobre que aspetos o seu trabalho deveria incidir, ao considerar as suas dificuldades, assim como possibilitou a identificação das mesmas nos seus pares.

Para além de uma recolha de informações, a avaliação formativa tem, também, como finalidade a transmissão das mesmas aos alunos e respetivos EE, para que estes tenham conhecimento de todas as suas dificuldades e êxitos (Dias & Rosado, 2003). Desde o início do ano letivo que procurei que os alunos soubessem os objetivos que necessitavam alcançar, construindo, para tal, fichas auxiliares de apoio distribuídas pelas várias estações, com a colocação dos alunos nos seus respetivos níveis e com as competências e objetivos a alcançar em cada um deles para poderem progredir. Esta estratégia permitiu que cada aluno tivesse conhecimento do seu nível de execução em cada uma das matérias, de modo a que cada um soubesse o que tinha de trabalhar para poder evoluir. Estes instrumentos foram sendo atualizados sempre que assim se justificasse, visando sempre o alcance de competências previstas para determinada

etapa ou unidade de ensino e procurando responder às reais necessidades dos alunos em cada momento do seu processo de aprendizagem.

A construção e transmissão dessas informações para os alunos, contribuiu positivamente não só para o seu envolvimento no processo de avaliação formativa, mas também para uma execução de tarefas de forma mais autónoma e com níveis motivacionais superiores na concretização das mesmas.

Tendo como referência os objetivos de aprendizagem e os dados recolhidos da avaliação formativa, procedeu-se, no final de cada período, ao processo de avaliação sumativa. Por vezes, a avaliação sumativa e a avaliação formativa são discutidas como se fossem diferentes tipos de avaliação quando não o são (Araújo, 2015). De facto, estas duas modalidades de avaliação deverão “ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo.” (Fernandes, 2007, p.590). Assim, realça-se a importância da avaliação sumativa não ser dissociada ao carácter formativo que esta comporta, sendo que, através da realização de uma avaliação formativa de forma objetiva e intencional, irá permitir que a avaliação inicial, formativa e sumativa, formem entre si um todo coerente.

Todos os resultados apresentados na avaliação sumativa foram justificados de acordo com o Protocolo de Avaliação Sumativa (PAS) aprovado pelo Grupo de EF, tendo por base as normas de referência para a definição do sucesso na disciplina de EF. A avaliação sumativa foi, assim, realizada de acordo com os procedimentos previstos no respetivo protocolo, existindo uma aproximação operacional à utilização das normas de referência.

Torna-se fundamental que os alunos sejam avaliados de igual forma, tendo em consideração a norma da equidade, respeitando a sua individualidade para que todos possam alcançar o sucesso na disciplina, mesmo que de formas diferentes. Devemos fornecer a todos os alunos um acesso igual a facilidades, equipamento, instrução e participação, promovendo assim “a singularidade e a particularidade do percurso de aprendizagem” de cada aluno, elevando “a inclusão e a diferenciação” dos alunos ao longo de todo o processo de avaliação (Araújo, 2007). De acordo com PAS, esta norma está consagrada, permitindo a alunos que apresentem atestado médico permanente ou temporariamente, terem condições de participação e realizar outras formas de avaliação para obtenção de sucesso na disciplina, como a realização de testes e trabalhos escritos ou intervenções do aluno na aula, como tarefas de arbitragem. Ao longo do meu

processo de estágio, deparei-me com duas situações de alunos dispensados das atividades físicas no primeiro e segundo períodos, tendo-se realizado a sua avaliação sumativa de acordo com os procedimentos previstos no PAS.

O desenvolvimento e a aquisição de competências necessárias ao desempenho eficaz do papel de um professor não se podem limitar ao contexto de sala de aula e nas suas dimensões que este acarreta – planeamento, condução e avaliação. Torna-se igualmente necessário o desenvolvimento de competências ao nível de projetos de complemento curricular, como o Desporto Escolar (DE), e ao nível das relações que estabelece com a comunidade. Também a participação em estudos e projetos de investigação-ação, estreitamente ligados ao contexto escolar onde o se insere, a experiência de um horário completo e a lecionação da Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM) numa turma do 1º ciclo, revelam-se fundamentais no desenvolvimento pessoal e profissional de um professor de EF. Assim, no próximo capítulo, procurarei efetuar uma análise das atividades supracitadas, através de um retrato fundamentado e reflexivo da minha formação no estágio.

4. A intervenção do professor...

4.1. ... Na lecionação de outras turmas

No conjunto das atividades desenvolvidas na área de intervenção pedagógica, foi-me possibilitado experienciar uma situação próxima à realidade de um horário completo de professor durante uma semana (Anexo 9), ficando responsável pela lecionação das aulas de EF de cinco turmas de níveis e ciclos de escolaridade distintos, juntamente com a lecionação da disciplina à turma do 9º ano, à lecionação do núcleo de desportos gímnicos do DE e ao trabalho de direção de turma.

Na preparação desta atividade, tive em consideração os horários das diferentes turmas, de forma a existir uma compatibilidade de todas as minhas tarefas de estágio com os anos e turmas a lecionar. Na escolha das turmas, consegui lecionar a disciplina de EF aos dois ciclos de escolaridade presentes na EBES, não conseguindo, no entanto, lecionar ao 6º ano de escolaridade, devido à incompatibilidade horária. Esta seleção de turmas revelou-se acertada, na medida em que, a lecionação a turmas de ciclos de

escolaridade diferentes, permitiu desenvolver a minha capacidade de adaptação aos diversos contextos educativos e adequações inerentes à minha intervenção pedagógica. A título de exemplo, destaco a adaptação da terminologia, sobretudo nos momentos de instrução no 5º ano de escolaridade, tendo utilizado uma linguagem mais simples, de modo a que os alunos percebessem aquilo que lhes estava a ser transmitido.

Outros dos aspetos que tive em consideração no planeamento desta semana a tempo inteiro, foi as conversas estabelecidas com cada professor responsável, para conhecer as matérias a lecionar durante a semana, as tarefas e situações de aprendizagem a realizar e os objetivos a incidir nos alunos/grupos de trabalho. Apesar destas informações, o facto de, em algumas turmas, não ser conhecedor das rotinas da turma, bem como das rotinas pessoais do professor, levou a que, em certos momentos, estivesse excessivamente preocupado com questões organizacionais, criando menos situações de diferenciação de ensino. Esta vivência veio reforçar a importância de aspetos como a criação de rotinas, no papel essencial que desempenha na gestão e organização das sessões. Tal como defendem Rosado e Ferreira (2011), “as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão.” (p.189).

Esta semana revelou-se bastante enriquecedora na minha formação pessoal e profissional, ao permitir, não só a possibilidade de estreitar relações com os diversos colegas de subdepartamento através do diálogo e partilha de informações com os mesmos, mas também ao possibilitar uma experiência e vivência com diversos métodos de trabalho. O facto de poder experienciar diferentes estratégias e estruturas de aula permitiu-me incrementar o reportório de aprendizagens neste meu processo de formação, permitindo, ainda, desenvolver competências de análise das diversas situações de ensino.

Acresce a esta oportunidade, a experiência de lecionação de EEFM numa turma do 1º ciclo de escolaridade (Anexo 10) que, concomitantemente, permitiu-me criar diferentes estratégias de intervenção de acordo com a idade e nível dos alunos, adotar diversos tipos de linguagem, diferentes tipos de relacionamento afetivo com os estudantes e abordar diferentes conteúdos, que de outro modo não me seria possível experienciar.

Tal como no planeamento para a semana a tempo inteiro, também o planeamento para a lecionação de EEFM merece especial destaque, tendo em conta a sua particularidade

quando comparado com os restantes planeamentos efetuados ao longo do estágio pedagógico. Tendo em conta que esta experiência apenas se realizou durante uma semana, com um total de duas sessões, não permitiu a definição de objetivos a médio ou a longo prazo. Assim, foram definidos objetivos para cada uma das sessões, que se prendiam com a realização dos blocos de deslocamentos e equilíbrios, bem como perícias e manipulações, visando o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos. O facto de existirem apenas duas aulas ao longo de todo o estágio pedagógico, não permite ao aluno uma evolução nas aprendizagens das habilidades fundamentais, essenciais para o seu desenvolvimento físico e motor, acabando os conteúdos abordados nestas sessões por se dissiparem. Assim, esta experiência devia-se estender por um período de tempo mais elevado e não apenas durante uma semana, apresentando igualmente benefícios para o professor estagiário, ao ter a possibilidade de melhorar a sua prática pedagógica nestes contextos.

Ainda no planeamento para estas sessões, ressalvo o número de tarefas propostas e o tempo estipulado para cada uma delas. De facto, os níveis de realização e de motivação por parte dos alunos em cada uma das tarefas são algo reduzidos neste ciclo de escolaridade. Deste modo, é de extrema importância que o professor tenha a preocupação de “não esgotar a tarefa”. Ou seja, quando os níveis de realização e de motivação já estão em declínio, é importante que o professor transite para a tarefa seguinte. O facto de ter planeado várias tarefas motoras, com um tempo parcial reduzido, acabou por se revelar adequado, sendo que os alunos mostraram-se empenhados na maior parte do tempo.

Por fim, destacar ambas as experiências de lecionação a outras turmas, como competências essenciais para o desenvolvimento de uma capacidade de adaptação do professor estagiário às diversas situações e contextos educativos, enriquecendo o seu reportório pedagógico enquanto futuro profissional de EF, habilitado a exercer em todos os ciclos e anos de escolaridade.

4.2. ... No papel de investigador

O papel eficaz de um professor não se esgota no contexto de sala de aula, indo para além da preparação das aulas e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Esta ideia é corroborada pelo Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro, artigo 82.º, ao

afirmar que o professor deve participar ativamente na realização de estudos e de trabalhos de investigação, contribuindo para a promoção do sucesso escolar e educativo.

A sua participação em estudos e projetos de investigação-ação, intimamente relacionados com o contexto escolar em que se insere, permite a este profissional um desenvolvimento de competências inovadoras essenciais à sua carreira (Faculdade de Motricidade Humana, 2016). Tal como refere Mesquita-Pires (2010),

“a utilização da investigação-ação em educação providencia bases conceptuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a ação educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos.” (p.72).

Assim, ao longo do estágio pedagógico, tive a oportunidade de desenvolver este conjunto de competências, ao realizar, juntamente com a minha colega de estágio, um projeto de investigação-ação, tendo por base o contexto do nosso agrupamento de escolas.

Para a concretização deste trabalho, tornou-se necessário realizar previamente um diagnóstico de problemas, em que foi construído e aplicado um conjunto de entrevistas a profissionais, antecipadamente selecionados em núcleo de estágio, do AERDL. Como esta primeira etapa foi realizada no início do ano letivo, e o nosso conhecimento acerca da escola era reduzido, este primeiro contacto com estes profissionais tornou-se fundamental, não só para o levantamento de alguns problemas existentes no agrupamento, mas também para o conhecimento e integração na escola/agrupamento e no grupo de EF, permitindo um contacto direto com os subcoordenadores do subdepartamento de EF e os coordenadores do DE do 2º e 3º ciclos de escolaridade e do ensino secundário.

Um dos problemas evidenciados foi a adesão dos alunos do AERDL aos diferentes núcleos de DE. Após identificação deste problema, procuramos saber com cada professor responsável dos núcleos de DE da EBES e da ESRDL, o número de alunos efetivamente inscritos, o número de alunos por treino e desses alunos, quantos repetiam os treinos. Com o levantamento destes dados, pudemos verificar que a maioria dos alunos não frequentava mais do que uma vez, por semana, os treinos do núcleo de DE onde estavam inseridos. Tendo em conta que, um dos propósitos do DE é oferecer mais oportunidades de prática desportiva aos alunos nos seus tempos livres (Ministério da Educação e da Ciência, 2013), pretendemos investigar as motivações que levavam os alunos do AERDL, nos ensinos básico e secundário, a aderirem ou não ao DE.

Consoante as nossas fontes e estratégias de revisão literária utilizadas, verificámos que existiam poucas referências bibliográficas relacionadas com as motivações e razões para a participação e não participação no DE. De facto, quando falamos de prática desportiva, são alguns os artigos já desenvolvidos. Contudo, quando centramos atenções na prática do DE em específico, os estudos referentes a esta temática são algo escassos. Deste modo, considero que, também por esta razão, se justificou a pertinência do nosso estudo, podendo assim enriquecer a base de dados relativamente a esta temática.

Para compreender as razões da participação e não participação no DE, foi aplicado um questionário construído por questões adaptadas já validadas em estudos anteriormente desenvolvidos (Abreu, 2011; Marques, 2014). De forma a enquadrarmos o referido questionário dentro dos nossos objetivos, efetuamos as devidas adaptações para o contexto do nosso agrupamento onde estávamos inseridos, procurando responder às suas necessidades.

Após a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento dessa mesma informação, utilizando o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), onde, após a criação de uma base de dados, efetuamos as comparações e análises descritivas necessárias. Esta foi a etapa onde revelei maiores dificuldades, tendo em conta que esta coincidiu com o período “anormal” de transição entre dois orientadores de faculdade. Contudo, saliento a inteira disponibilidade da professora orientadora da escola em auxiliar-nos em todo este processo, bem como do professor orientador presidente da comissão de estágio que contribuiu em muito para o tratamento estatístico efetuado. Apesar de tudo, e com todo este apoio disponibilizado, consegui ficar a perceber, ainda de que forma simplificada, o funcionamento do programa estatístico, contribuindo para a minha formação profissional e para eventuais trabalhos de tratamento estatístico que possa vir a realizar no futuro.

Este foi um problema que considero ter sido bastante pertinente de ser estudado, não só para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional, mas também pelo contributo que esta investigação providenciou ao agrupamento em geral e ao grupo de EF em particular. Tendo em conta que o próximo ano letivo, será um ano de novo ciclo após quatro anos de trabalho, considero que, com os resultados apurados com esta investigação e o levantamento de questões que daí surgiram, pudemos contribuir para uma reflexão do grupo de EF e para uma eventual tomada de decisões que possam ocorrer. Relativamente ao contributo que esta investigação forneceu ao meu desenvolvimento profissional, saliento o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão

e análise crítica aos resultados apresentados, propondo um conjunto de soluções devidamente ponderadas, de forma a colmatar as razões do abandono e da não participação e garantir as motivações para a participação no DE.

Esses mesmos resultados e propostas de intervenção, foram transmitidos à comunidade escolar, através da organização de uma sessão de apresentação do estudo. Esta apresentação teve essencialmente dois grandes objetivos: num primeiro momento, apresentar os resultados do estudo desenvolvido ao longo do ano e numa segunda fase, criar e proporcionar um momento de reflexão conjunta sobre a temática.

Para a realização desta sessão de apresentação, foi construído um projeto de estratégias de divulgação, no qual foi definido um conjunto de medidas que pretendiam alcançar o nosso público-alvo, constituído pelos alunos do 3º ciclo de escolaridade e ensino secundário e professores de EF do Agrupamento. Uma das medidas que pretendíamos implementar, consistia em informar as diferentes turmas em estudo e convidar os alunos para a sua participação no seminário. No entanto, este procedimento não foi realizado, porque decidimos em núcleo de estágio que existiam outras prioridades. Esta acabou por ser, na minha opinião, a maior lacuna na realização da apresentação, por considerar que a inclusão dos alunos na discussão sobre os resultados obtidos poderia enriquecer o debate e haver uma troca, e possível aproximação, de ideias entre professor/aluno.

O facto de conseguirmos reunir um conjunto de profissionais diretamente relacionados com a oferta do DE revelou-se bastante pertinente, tendo em conta que, conseguiu-se promover uma discussão e troca de ideias bastante interessantes, surgindo um conjunto de estratégias que poderão ser implementadas no futuro, de forma a contribuir positivamente para a adesão dos estudantes do agrupamento ao DE. Aquando desta dinamização, uma das dificuldades apresentadas foi, precisamente, a sistematização da informação que foi sendo levantada ao longo da discussão. No futuro, em situações similares, deverei ter em atenção este aspeto, sistematizando essa mesma informação no quadro, por exemplo, para que se consiga “arrumar ideias” e as informações não se dispersem.

Através de um convite efetuado presencialmente às professoras responsáveis pela coordenação e direção das duas escolas (EBES e ESRDL), foi possível contarmos com ambas as presenças na sessão, enriquecendo a discussão da mesma. De facto, torna-se essencial que a escola/agrupamento compreenda a importância destes problemas nas suas ofertas de complemento curricular, como é o caso do DE. Não só pelo facto de

marcarem presença nesta sessão, mas também pelas várias ofertas de DE proporcionadas pelo AERDL, leva-me a considerar que a escola compreende a importância que estas atividades têm na formação integral dos alunos. Uma das questões levantadas pela coordenação prendeu-se com a possibilidade de os problemas identificados para a não participação no DE serem igualmente transversais para a não participação dos estudantes em outros clubes e atividades existentes na escola. Considero esta questão bastante pertinente, e alvo de interesse para investigação futura, na medida em que poderá contribuir para um melhor planeamento e organização das atividades escolares voluntárias.

Embora esta profissão seja marcada por constantes períodos de comunicação e transmissão de informações aos alunos e EE, a formalidade deste tipo de contextos em que esta atividade decorreu, acarreta, evidentemente, um enorme sentido de responsabilidade para o professor-estudante, exigindo um elevado sentido de disciplina e comprometimento. Neste sentido, considero que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um forte espírito de cooperação e de entreajuda, que acabaram por se revelar indispensáveis a todo o processo de preparação e concretização da mesma.

Para além do trabalho escrito dos estudos e projetos desenvolvidos, considero fundamental a apresentação pública dos mesmos num processo de formação de qualquer professor. Em todas as fases da sessão, criaram-se oportunidades que permitiram o enriquecimento e desenvolvimento da minha formação: antes da sessão, com a procura, aquisição e tratamento da informação; durante a sessão, com a exposição oral e pública do tema e, depois desta, com a partilha e debate sobre todo o desenvolvimento da sessão.

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, já que me permitiu adquirir competências na área de organização, dinamização e comunicação, necessárias para a realização de uma atividade desta natureza, tornando-me mais capazes de, no futuro e dada a possibilidade, enfrentar uma situação similar com uma qualidade superior.

4.3. ... No papel de treinador

Segundo o Decreto-Lei nº 95/1991 de 26 de fevereiro, artigo 9.º, “o núcleo do desporto escolar é dirigido por um professor de Educação Física, para o efeito nomeado pelo

órgão de gestão e administração do estabelecimento de educação e ensino, sob proposta dos professores da disciplina em serviço na mesma.” (p.942). Sendo, portanto, o DE uma atividade de intervenção profissional de um professor de EF, torna-se essencial o desenvolvimento de competências no âmbito da conceção e dinamização de atividades deste complemento curricular.

Através do mesmo Decreto-Lei, artigo 5.º, podemos definir o DE como sendo

“(...) o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.” (p.942).

A partir desta definição, podemos verificar que o DE não se destina apenas aos estudantes com melhor desempenho, mas sim a todos os alunos, independentemente do seu nível de prática. Esta ideia é reforçada pelo próprio Programa do DE 2013-2017, onde afirma que uma das expectativas relativas ao DE reside precisamente em “assegurar a todos os alunos o exercício do direito ao desporto como fator essencial do seu desenvolvimento integral” (p.7). Este aspeto foi possível verificar ao longo do meu estágio pedagógico, mais concretamente no núcleo de desportos gímnicos, tendo em conta a inscrição de muitos alunos no decorrer do ano, com níveis de desempenho bastante distintos.

A escola constitui-se, assim, como o local ideal para que todos possam oportunidade de participarem em atividades físicas e desportivas adequadas ao seu nível de prática, acompanhadas por profissionais qualificados para a educação dos jovens, assumindo um papel essencial no processo de formação desportiva de base, já que todas as crianças e jovens, dos 6 aos 18 anos, encontram-se obrigatoriamente (Despacho normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio). Acresce ainda, o facto de muitos deles não terem acesso a clubes desportivos, seja por questões de mobilidade, seja por questões financeiras, surgindo a escola como espaço que apresenta todos os recursos necessários para promover a atividade física (Marques et al., 2014). Durante o ano de estágio, no núcleo de desportos gímnicos, tive oportunidade de constatar que apenas três dos alunos inscritos eram atletas federados em clubes de ginástica da região. Embora não consiga apontar as razões dos restantes dezanove estudantes não serem praticantes federados, este é um aspeto que, no meu entender, vem reforçar a ideia de que a escola surge como uma instituição privilegiada para que todos os alunos possam praticar atividades físicas e

desportivas, e que essa participação se encontra independente dos seus níveis de desempenho.

No que diz respeito às ofertas deste complemento curricular, a EBES apresentou um leque de núcleos de DE bastante variado, incluindo as modalidades de atletismo, basquetebol, *boccia*, desportos gímnicos, perícias e corridas de patins, ténis de mesa e voleibol. No que concerne ao núcleo de desportos gímnicos, no qual tive oportunidade de coadjuvar nas suas vertentes de planeamento, condução e avaliação ao longo do ano de estágio, os treinos realizaram-se duas vezes por semana, tendo a duração de 90 minutos na 3ª feira (das 13h30 às 15h00) e de 45 minutos na 5ª feira (das 11h45 às 12h30). Principalmente nos treinos de 5ª feira, o número reduzido de alunos presentes nos treinos foi uma constante ao longo de todo o ano. Considero que a incompatibilidade de horários se apresentou como fator de maior preponderância para que ocorresse esta escassez de atletas pois, para o horário estipulado, muitos dos alunos encontravam-se em tempo letivo. Este facto vem reforçar a dificuldade acrescida que existe na conciliação de horários e de espaços, disponíveis para o DE e vai de encontro a uma das razões apontadas pelos alunos para a sua não participação em núcleos de DE: “O horário é incompatível”. Esta é uma situação que, no meu entender, deve ser revista, para que exista, dentro do possível, uma maior conciliação dos horários dos treinos com a agenda escolar dos alunos, incrementando o número de alunos inscritos em núcleos de DE e, no caso em particular, no núcleo de desportos gímnicos. Importa salientar ainda que, nenhum dos alunos inscritos ao longo do ano repetiu o treino. Ou seja, os alunos inscritos, ou frequentavam o treino de terça-feira, ou o treino de quinta-feira, não existindo nenhum aluno que tenha comparecido em ambos os treinos. Estes dados reforçam o levantamento efetuado para o projeto de investigação anteriormente referido, onde a maioria dos alunos inscritos nos núcleos de DE, não frequentava mais do que uma vez, por semana, os treinos do núcleo onde estavam inseridos.

Antes de mais, é da maior relevância clarificar a pertinência da minha integração no núcleo de desportos gímnicos da EBES. Este foi um projeto com um caráter bastante desafiante para mim, tendo em conta que não tinha qualquer experiência no treino em desportos individuais, em geral, e na ginástica, em particular. Inclusive, a minha carreira desportiva esteve sempre ligada aos desportos coletivos, seja no futebol, seja no voleibol. Desta forma, apresentei como expetativas iniciais a possibilidade de poder aumentar o meu reportório, tanto a nível de conhecimento teórico, como a nível de conhecimento prático, ou seja, de exercícios e progressões pedagógicas nas diferentes disciplinas

pertencentes à modalidade dos desportos gímnicos. No fim deste meu processo de formação, considero que essas expectativas iniciais foram cumpridas em que, através de diálogos constantes com a professora responsável pelo núcleo e de estudo autónomo das normas da modalidade e particularidades de cada uma das disciplinas lecionadas, permitiu-me um conhecimento mais profundo relativo às componentes críticas dos vários elementos gímnicos, conseguindo, igualmente, transportar esse mesmo conhecimento para a leção das aulas de EF.

Tal como para a leção das aulas, também para os treinos do DE as atividades de planeamento, condução e avaliação foram uma constante ao longo de todo o ano letivo.

No que se refere às atividades de planeamento, e à semelhança das aulas de EF, também no DE foi necessário realizar uma AI a todos os alunos inscritos, através da realização de um conjunto de elementos gímnicos nas várias disciplinas que integravam o núcleo. Sendo o DE uma atividade que dificilmente comporta os mesmos alunos ao longo de um ano letivo, sempre que se verificava a entrada de um novo estudante no núcleo, procedia-se a este diagnóstico. Aqui, a principal dificuldade centrou-se nos critérios e componentes críticas essenciais de cada elemento gímnico a observar, que procurei ultrapassar através de um estudo autónomo do regulamento dos desportos gímnicos, dos regulamentos específicos de ginástica acrobática e de ginástica de trampolins e, ainda, dos PNEF, no sentido de conhecer perfeitamente todos os critérios e indicadores dos vários elementos diagnosticados.

Relativamente ao planeamento dos treinos, este esteve em conformidade com o regulamentado, tendo sido os alunos diagnosticados, segundo os níveis 1 ou 2, conforme o estipulado pelo regulamento geral de desportos gímnicos, de forma a treinarem, ao longo do ano, os elementos correspondentes ao seu nível. Assim, o nível atribuído a cada aluno correspondeu a um conjunto de elementos gímnicos, próprios desse mesmo nível definidos pelo Programa do DE, de forma a estarem em concordância com as suas reais capacidades.

Esse conjunto de elementos gímnicos serviu de base a todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, suportando todas as atividades relativas à condução dos treinos, que foi essencialmente focado na individualização das aprendizagens dos alunos e na sua preparação para as respetivas provas, e consequentes elementos a trabalhar. Em termos de intervenção pedagógica sinto que evolui positivamente desde o início do ano letivo, nomeadamente ao nível dos *feedbacks* providenciados, aspeto que também se refletiu

aquando da minha intervenção nas aulas de EF. Uma das estratégias adotadas foi a construção de fichas auxiliares de apoio para utilização no processo de treino, onde cada aluno sabia exatamente os aspetos e elementos que deveria trabalhar, o que também permitiu-me de igual forma, aprofundar o meu conhecimento relativo às componentes críticas dos vários elementos. Desta forma, ao longo deste meu processo de formação, fui cada vez mais autónomo na minha participação, melhorando bastante ao nível da qualidade das minhas intervenções.

Contudo, considero que as minhas principais dificuldades centraram-se ao nível da diferenciação do ensino e da adaptabilidade à realidade com que me fui deparando. De facto, julgo que as atividades relativas à avaliação se apresentaram como a minha maior lacuna ao longo de todo o estágio, no que se refere à minha participação no núcleo de DE. A reflexão geral da minha atividade apenas era realizada no final de cada etapa de formação, e centrada essencialmente na minha prestação, sobretudo ao nível da intervenção. Considero que a realização de uma reflexão após cada unidade de treino, assentando também sobre o desempenho demonstrado pelos alunos, poderia ter contribuído de forma mais consciente e atempada sobre os reajustes necessários a realizar. Esta ideia é partilhada por Sáiz et al (2005), ao afirmar que, entre outras capacidades, é de capital importância que o treinador possua uma elevada capacidade de reflexão crítica do seu trabalho. Surge, então, a utilização das autoscopias, por exemplo, como instrumento fundamental, também no processo de treino, para uma reflexão constante acerca da adequação dos objetivos e tarefas às necessidades dos alunos. Este é um dos aspetos que deverei procurar investir mais afincadamente no futuro, enquanto treinador envolvido no processo de treino e professor responsável por um núcleo de DE, de forma a promover uma melhoria da qualidade das sessões e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.

Importa, ainda, salientar que o DE surge como uma atividade opcional que oferece oportunidade para a prática de atividades físicas recreativas e/ou competitivas que são divididas em atividades internas, dentro da escola, ou externas, que visam a especialização dos estudantes num determinado desporto, envolvendo-se em competição com outras escolas (Marques et al., 2014). Para além das competências ao nível do planeamento, condução e avaliação no processo de treino, tive também oportunidade de participar ativamente no processo de inscrição de atletas na plataforma do DE, ficando responsável pela inscrição dos alunos na mesma e pela recolha e organização de toda a documentação necessária para que cada praticante pudesse ser

efetivamente inscrito na plataforma. Em termos de competição, foi feito um acompanhamento regular da minha parte, integrando por completo todas as atividades e encontros em que o núcleo esteve presente, tendo-se revelado numa mais-valia quer em termos formativos, pelo conhecimento adquirido de todas as atividades inerentes a um núcleo de DE em termos de competição, quer em termos pessoais pelo estabelecimento de uma relação mais próxima com os alunos participantes.

Hoje em dia compreendo melhor todo o processo de gestão e organização das competições de DE, comparativamente ao meu nível de conhecimento inicial, sucedendo-se o mesmo com o processo de inscrição das equipas e a aplicação desses mesmos processos na prática, pois o domínio atual é muito mais evidente. Assim, considero-me, atualmente, mais preparado e integrado acerca dos processos e tarefas inerentes ao trabalho de um professor responsável por um núcleo de DE, tornando-me mais capaz de, no futuro, encarar um novo desafio similar com uma qualidade superior.

4.4. ... Nas atividades de dinamização da escola

Para além do DE, o grupo de EF proporcionou aos alunos “um conjunto diversificado de atividades que complementam e enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, potenciando as aprendizagens dos alunos e a obtenção de melhores resultados.” (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, 2016, p.3). Das atividades desenvolvidas, destaco o MegaSalto e MegaSprint, o corta-mato escolar e os torneios entre turmas de jogos pré-desportivos (“Eugeníadas” do jogo do mata e da bola ao fundo) e de jogos desportivos coletivos (futebol e voleibol). O envolvimento nestas atividades físicas e desportivas possibilitou-me o desenvolvimento de competências ao nível da operacionalização das mesmas, entendendo aspetos fundamentais que atividades desta natureza comportam e que se tornam indispensáveis para um bom funcionamento, como aspetos organizacionais e de mobilização da comunidade escolar.

Estes aspetos puderam ser desenvolvidos de forma mais veemente, através da conceção e implementação de uma ação de intervenção realizada pelo núcleo de estágio pedagógico, intitulada “Espreitar a Diferença”. A atividade realizou-se no último dia de aulas do segundo período, durante a manhã na EBES, envolvendo 137 alunos de seis turmas diferentes do quarto ano de escolaridade de três escolas do AERDL,

nomeadamente, a Escola Básica Bairro de S. Miguel, a Escola Básica dos Coruchéus e a Escola Básica de Santo António.

Como grandes objetivos desta atividade, pretendemos incutir a socialização e humanização dos diferentes alunos e professores sobre a inclusão escolar, promover um envolvimento positivo entre alunos com e sem deficiência e, ainda, incutir a aceitação da diversidade, evitando comportamentos preconceituosos no seio da comunidade escolar (Melo & Carolino, s.d.). Desta forma, para além dos alunos do 1º ciclo, participaram ainda 10 alunos com NEE do AERDL, que se revelaram fundamentais no auxílio aos professores responsáveis das atividades, quer na sua organização, quer na operacionalização das mesmas. Este aspeto vem reforçar o que já foi anteriormente referido no capítulo 2.1, ao promover no agrupamento uma cultura de inclusão e de participação destes alunos no meio educacional.

Outro dos grandes objetivos que a realização desta atividade se propunha, era permitir que os alunos do quarto ano de escolaridade conhecessem o contexto escolar onde, na sua grande maioria, iriam estar inseridos no próximo ano letivo, através da experimentação de novas atividades não realizadas no seu quotidiano. Para tal, a integração dos alunos do 9º ano foi indispensável, não só pelo seu auxílio na gestão das estações onde foram estrategicamente colocados, mas também no acompanhamento efetuado às equipas. As relações que se estabeleceram entre alunos do quarto ano e, entre alunos do quarto e nono ano, foram estimuladas ao longo de toda a atividade, onde o apelo à interação, cooperação e criação de relações interpessoais entre todos os agentes envolvidos foram igualmente objetivos que almejámos atingir com esta atividade, aproveitando as características dos diferentes jogos que incluímos na mesma, que potenciavam estas atitudes nos participantes.

Com esta atividade, potenciou-se, ainda, o fortalecimento da relação dos alunos do 9º ano com a sua escola, procurando-se um clima educativo positivo, para que a escola seja vista como um lugar aprazível, onde os alunos se sintam felizes e realizados. Esta ideia é corroborada por Goodenow (1993, cit in Fernandes, 2012) ao referir que “um dos aspetos relevantes na educação é o sentimento de pertença dos alunos, ou seja, o facto de os estudantes se sentirem como parte integrante da turma e da escola que frequentam” (p.20).

Esta foi uma atividade organizada em conjunto com o departamento de educação especial e o subdepartamento de EF, envolvendo, portanto, na sua operacionalização

professores de educação especial do AERDL e professores de EF da EBES. Assim, considero que as relações internas foram também fomentadas no desenvolvimento desta atividade, promovendo uma relação de entreajuda e cooperação entre os diversos professores. Este aspeto vai de encontro a um dos objetivos delineados pelo Projeto Educativo AERDL 2015/2018, nomeadamente, a melhoria do funcionamento e eficácia dos Órgãos e Estruturas do Agrupamento, através da articulação realizada entre departamentos e subdepartamentos, que se revelou fundamental para a concretização desta atividade. Também Seco (2002) reforça a importância destas relações para a solidificação de um sentido de presença dos professores no seio da comunidade escolar, facilitando, assim, o alcance de objetivos estabelecidos.

Tal como referido anteriormente, esta atividade mobilizou um elevado número de pessoas, não só da EBES, mas também de outras escolas do 1º Ciclo do Agrupamento. O estabelecimento de contacto com as coordenadoras das escolas do primeiro ciclo e com as professoras/professores titulares das turmas participantes do quarto ano foi uma constante ao longo de todo o planeamento e preparação do projeto, o que contribuiu positivamente para o desenvolvimento de relações interpessoais que se foram estabelecendo. Neste sentido, considero que a existência desta atividade surgiu como uma excelente oportunidade para estabelecer e fortalecer relações entre os diferentes intervenientes do processo pedagógico, nomeadamente alunos, professores e órgãos de gestão das diferentes escolas do Agrupamento.

Gostaria ainda de salientar o facto de esta atividade ter sido dinamizada na escola em que estive inserido neste estágio pedagógico. A utilização das condições espaciais e materiais que a mesma possui foi vantajoso, tendo em conta que, muitas das vezes ouvimos facilmente dizer “não existem condições” ou “não faço melhor porque não tenho material”. Deste modo, saliento este aspeto no sentido da valorização das condições que são oferecidas aos seus alunos, demonstrando a sua qualidade ao nível das instalações e materiais necessários para a prática desportiva, curricular e extracurricular.

Embora, noutros contextos, já tenha participado em atividades deste género, este foi o meu primeiro contacto com um planeamento e operacionalização integral de uma atividade com este grau de complexidade organizativa. Dado o elevado número e diversidade de intervenientes envolvidos, esta atividade exigiu da minha parte um forte sentido de disciplina e comprometimento, que se revelaram indispensáveis a todo o processo de preparação e concretização da mesma. Juntamente com a minha colega de estágio, acredito que conseguimos demonstrar um forte sentido de responsabilidade,

iniciativa e criatividade, planeando atempadamente toda a atividade, contribuindo, positivamente, para o sucesso da mesma. Neste sentido, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um forte espírito de cooperação e de entreajuda essenciais para a sua concretização.

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, já que tinha poucos conhecimentos relativamente aos aspetos organizativos necessários para a realização de uma atividade desta envergadura. O desenvolvimento desta competência revelou-se bastante proveitoso, tornando-me mais capaz de, no futuro e dada a possibilidade, poder desenvolver outras atividades desta natureza noutros contextos educativos.

4.5. ... No papel de diretor de turma

O Diretor de Turma (DT) “constitui um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa.” (Boavista & Sousa, 2013, p.80). Uma vez que esta função pode ser atribuída a qualquer professor, independentemente da área disciplinar que leciona, torna-se, portanto, essencial o desenvolvimento de competências que permitem ao professor estagiário compreender a importância da relação escola-meio, envolvendo as funções de articulação entre os diversos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem inerentes à função de um DT. A possibilidade de poder vivenciar um maior número de experiências relacionadas com a intervenção e acompanhamento pedagógico do grupo-turma, possibilitou o reconhecimento da “tripla função” que este profissional acarreta, seja na relação estabelecida com os alunos e EE, seja na relação estabelecida com os restantes professores da turma.

A minha intervenção junto dos alunos, enquanto coadjuvante nas tarefas de direção de turma, baseou-se, primeiramente, na realização do estudo de turma (Anexo 11) que, segundo o Regulamento Interno do AERDL, artigo 73.º, apresenta-se como umas das competências do DT: “Caracterizar a turma no início do ano letivo a partir dos dados recolhidos.”. Esta competência vai de encontro ao que é defendido por Marques (2002), ao defender que o DT deve conhecer bem os alunos de forma a poder realizar corretamente as suas funções.

O estudo de turma permitiu-me identificar as particularidades de cada aluno, permitindo um conhecimento mais aprofundado da turma com quem trabalhei e retirando algumas

conclusões acerca das questões contextuais, sociais, culturais e psicológicas de cada um. Através da sua elaboração, também foi possível perceber as relações interpessoais que se estabeleciam no seio do grupo de trabalho, nas dimensões social, académica e desportiva. Deste modo, a realização deste estudo assume uma importância muito grande na intervenção junto dos alunos, especialmente nas questões relacionadas com a direção de turma e com a componente letiva, podendo permitir reformulações no processo ensino-aprendizagem que beneficiem o clima relacional entre os alunos e a intervenção do professor junto destes. Após a concretização do estudo, os resultados foram apresentados em CT, para posterior análise de cada professor da turma e delineação de estratégias de intervenção a aplicar ao grupo.

Ao longo do ano letivo, foram estabelecidos contactos regulares com os EE, tanto presencialmente como por via de correio eletrónico ou por via de chamadas telefónicas, alertando-os de todas as ocorrências relativas aos seus educandos, nomeadamente, “informações sobre, pontualidade, assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos” (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, 2016, p.43).

A presença dos EE na escola também era uma constante e, muitas das vezes, faziam-no de forma autónoma, mesmo sem a solicitação da DT. Este facto, vem reforçar a ideia anteriormente apresentada no capítulo 2.3, visto que a maioria dos EE da turma tinha uma elevada formação académica e apresentou, ao longo de todo o ano letivo, grandes preocupações acerca do percurso académico dos seus educandos. Neste aspeto, procurei, sempre que possível, encorajar os alunos a refletirem acerca das suas próprias vidas e ajudá-los a traçarem objetivos, sobretudo numa importante etapa das suas vidas, em que se encontravam em transição de ciclos de escolaridade.

Ainda nas reuniões com os EE, procurei, sempre que me foi permitido e possível, assumir uma participação ativa no desenrolar das mesmas, conseguindo propor soluções para problemas dos seus educandos que se relacionavam com a disciplina de EF, quando solicitado para tal. Destaco o caso de uma aluna que não tinha disponibilidade horária para praticar desporto formal fora da escola, conseguindo um momento de reflexão com o EE, no sentido de fazer entender a importância da atividade física, mesmo que não seja praticante de uma determinada modalidade desportiva. Considero que a minha comparência nas reuniões com os EE foi bastante vantajosa para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo um maior conhecimento acerca do tipo de trabalho que se desenvolve na preparação das reuniões e os cuidados específicos a ter à sua condução e na forma como se comunica com os EE. Através

destas experiências, consegui perceber a importância das relações que se devem estabelecer com os EE, de forma a criar uma relação próxima, de confiança e de cumplicidade, estabelecendo vínculos no sentido de estes perceberem que o DT é um cooperante aliado à vida dos seus educandos. Desta forma, o DT não pode desempenhar um papel meramente burocrático (Boavista & Sousa, 2013), mas deve igualmente criar laços próximos com os seus alunos e respetivos EE, para que estes se sintam à vontade para debaterem ideias e desabafarem sobre os seus problemas.

No que se refere à relação do DT com os restantes professores da turma, estabeleceu-se uma comunicação frequente e regular entre todos os docentes e DT acerca da situação da turma em geral, tendo todos os professores do CT trabalhado em consonância com vista a solucionar ou minimizar os problemas da turma. O facto de a maioria dos professores acompanhar a turma desde o 7º ano de escolaridade, contribuiu bastante para o conhecimento profundo da mesma e delineação de possíveis estratégias assim que se tenha considerado pertinente. Ficou bem patente a boa relação que é estabelecida entre os professores da turma, pois para além da relação humana, existia também uma boa relação profissional. Na minha opinião, esta boa relação torna-se essencial, de forma a conseguir-se “promover a comunicação e o trabalho cooperativo entre professores” (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, 2016, p.43), fundamentais para traçar estratégias com vista à melhoria no processo de aprendizagem de cada um dos alunos da turma.

Segundo o Regulamento Interno do AERDL, artigo 71.º, “o DT é o professor responsável pela coordenação do trabalho do CT.” (p.43). No decorrer do ano letivo acompanhei e participei em todas as reuniões de CT, quer nas reuniões intercalares, quer nas reuniões de final de período. Esta minha presença, procurando coadjuvar ativamente na preparação das reuniões e auxiliando em cada ponto da ordem de trabalhos, na medida do que me foi permitido pela DT, possibilitou-me uma melhor compreensão acerca do modo como estes são planeados e conduzidos. Para além disso, a construção dos planos de recuperação dos alunos, o lançamento das classificações e a elaboração das atas, foram outras das competências desenvolvidas ao longo do ano.

Considero que esta minha experiência enquanto professor coadjuvante da direção de turma foi extremamente interessante e enriquecedor por poder conhecer e contactar com novas realidades e contextos sociais, na medida em que o DT apresenta-se como elemento fundamental no contacto com a comunidade em que os alunos estão inseridos, no sentido de promover estratégias de desenvolvimento conjuntas para um crescimento

adequado dos estudantes a nível pessoal, académico e relacional. Tal como refere Banks (2002, cit in Rosado & Ferreira, 2011), “professores que compreendem a dinâmica cultural e política das escolas, dos estudantes e das comunidades onde estes se integram, relacionam-se melhor com os praticantes e conseguem maiores níveis de empenhamento destes.” (p.191).

Esta colaboração proporcionou um contacto com a realidade, em relação ao trabalho que é desenvolvido nas escolas, ao qual não tive acesso durante a formação inicial. De facto, reconhecer e experienciar os modos de funcionamento da organização escolar revela-se fundamental na formação profissional de todos professores-estudantes devido à inexistência de experiências práticas (e teóricas), neste âmbito, durante a formação inicial de professores.

Ainda que compreendesse algumas funções inerentes a uma direção de turma, essencialmente, através de experiências percecionadas enquanto estudante, possuía um fraco entendimento sobre as dinâmicas e procedimentos que estão intimamente relacionadas com a função de DT. Daí também se depreende que, a principal dificuldade com a qual me deparei ao longo da primeira etapa de formação foi o desconhecimento das diferentes tarefas inerentes à direção de turma. Contudo, na procura de colmatar estas dificuldades, os diálogos constante com a DT e a sua disponibilidade em inteirar-me de todas as atividades, revelaram-se fulcrais neste meu processo de formação.

Assim, considero-me, atualmente, mais preparado e integrado acerca dos processos e tarefas inerentes ao trabalho de uma direção de turma, adquirindo conhecimentos e algumas competências do papel que um DT deverá revelar na comunidade escolar, percebendo as suas preocupações, deveres e funções.

5. Reflexão final

O estágio pedagógico surge como o momento final da formação inicial dos professores-estudantes de EF e constitui o culminar de um percurso académico de três anos de licenciatura e dois anos de mestrado.

“Nos programas de formação de qualidade proporcionam-se experiências de *praticum* que se caracterizam por serem prolongadas no tempo e por assegurarem tanto uma supervisão eficaz, como a integração estreita com o trabalho desenvolvido no âmbito das disciplinas de índole mais académica.” (Martins, 2014, p.90).

De facto, este foi um ano extremamente marcante, quer na minha vida pessoal, por ser um ano muito intenso de convivência com professores e alunos, repleto de momentos pessoais marcantes para o resto da minha vida, quer na minha vida profissional, através de um conjunto de experiências vivenciadas ao longo deste processo formativo, conseguindo colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido na formação académica inicial.

Foi um ano bastante trabalhoso e intenso, mas muito compensatório pelo conjunto de experiências e conhecimentos adquiridos, essenciais para a minha futura carreira. De facto, considero que só com rigor e exigência poderemos atingir o sucesso, pelo que destaco o papel da professora orientadora Manuela Jardim, sem esquecer os professores orientadores Maria Martins e João Paulo Costa, pela sua disponibilidade e acompanhamento ao longo de todo o processo de supervisão, essenciais para o meu processo de formação. Através desta visão de exigência e trabalho com a qual me deparei ao longo de todo o ano de estágio, concomitantemente, à orientação de toda a atividade pedagógica segundo as diretrizes dos PNEF, permitiu-me ter uma outra perspetiva da disciplina de EF, essencial à sua legitimação no currículo escolar.

Durante este ano letivo, apresentei várias dificuldades que foram sendo colmatadas através de estratégias de superação, de forma a desenvolver as minhas competências. Destaco a importância da capacidade de reflexão, essencial para a resolução de problemas que surgiam no decorrer do ano, seja através da reflexão individual, por via das autoscopias e balanços, seja através da reflexão coletiva, por via do trabalho colaborativo e das conferências semanais do núcleo de estágio. Entendo que uma

reflexão constante, não só sobre cada dimensão da intervenção pedagógica, mas também sobre todas as outras competências desenvolvidas ao longo do estágio, torna-se essencial para um trabalho eficaz enquanto professor, possibilitando uma adequação dos objetivos e tarefas às necessidades dos alunos e contribuindo para as suas aprendizagens.

Apesar de tudo, é essencial que, após o término deste ano de estágio, o processo de formação não termine, pois “numa sociedade em constante mutação (...) importa que nas escolas estejam professores qualificados, aptos a ensinar, sensíveis às necessidades dos alunos e capazes de contribuir criticamente para o desenvolvimento da comunidade” (Duarte & Onofre, 2009, p.451).

Desta forma, após conclusão deste estágio, persistem necessidades de formação e desenvolvimento de algumas competências que deverão ser aperfeiçoadas e trabalhadas no futuro, ao longo do meu percurso profissional, devido à importância que estas apresentam na aprendizagem dos estudantes. Dessas competências, destaco a transmissão e qualidade do *feedback*, bem como o seu fecho, e ainda o acompanhamento e controlo do grupo/turma à distância, intimamente relacionado com a prevenção e controlo da disciplina.

A realização deste estágio permitiu-me adquirir um conjunto de competências essenciais para o meu desempenho enquanto profissional de EF, onde se criaram oportunidades que permitiram o enriquecimento e desenvolvimento da minha formação quer pessoal, quer profissional. Concluo este ciclo, com a certeza que estou mais seguro e preparado para o desempenho das funções docentes, estando mais convicto do que nunca que esta é a profissão certa para mim.

“Isto não é o fim. Não é sequer o princípio do fim. Mas é, talvez, o fim do princípio.”

– Winston Churchill

6. Bibliografia

- Abreu, M. (2011). *Causas de abandono do desporto escolar (em algumas escolas de lisboa)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa.
- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (s.d.). *Projeto Curricular*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (2016). *Plano Anual de Atividades 2016/2017*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (2016). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (s.d.). *Projeto Educativo 2015/2018*. Documento não publicado.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física: Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu Impacto na Melhoria da Aprendizagem* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 43-55). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspetivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Decreto-Lei n.º 95/1991, de 26 fevereiro. *Diário da República – I Série A - nº 47*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República – I Série-A – n.º 201*. Ministério da Educação Lisboa.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República – I Série – nº4/7*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril. *Diário da República – I Série – A – nº 79*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de setembro. *Diário da República – I Série A - nº 190*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República – I Série – nº23*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril. *Diário da República – I Série A - nº 70*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República – I Série – nº 126*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho N.º 7-B/2015, de 7 de maio. *Diário da República – II Série – nº 88*. Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário. Lisboa.
- Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro. *Diário da República – I Série – B – nº3*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dias, I., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 73-102). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Diogo, A. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interações*, 2, 87-112.
- Duarte, A. P. & Onofre, M. (2009). *A Supervisão Pedagógica e a Aprendizagem em Coletivo na Formação Contínua dos Professores*. In: Rivas, M. R.; Figuera, M. E. M.; Enjo, L. L.; Fernández de la Iglesia, J. C. & Abellás, A. P., (eds.), *X Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, (pp. 447-458). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Faculdade de Motricidade Humana (2016). Guia de Estágio Pedagógico 2016. Universidade de Lisboa. Cruz Quebrada. Documento não publicado.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581–600.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.

- Fernandes, H. (2012). *Envolvimento do aluno na escola – um estudo em escolas de São Miguel*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55 – 67.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Lisboa.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Marques, R. (2002). As funções do diretor de turma. In R. Marques (Ed.), *O diretor de turma e a relação educativa* (pp. 15-29). Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, A., Martins, J., Santos, F., Sarmiento, H., Carreiro da Costa, F. (2014). Correlates of school sport participation: A cross-sectional study in urban Portuguese students. *Science & Sports*, 29(4), 31 – 38.
- Martins, M. (2014). *Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Melo, A. & Carolino, J. (s.d). *Projeto Espreitar a Diferença*. Documento não publicado.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 66–83.
- Ministério da Educação e da Ciência (2013). *Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Desporto Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition. Obtido de http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos. Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C.

- Pestana (eds.), *Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática* (pp. 75 – 118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da autoeficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Peralta, H. (2002). Como avaliar competências? In P. Abrantes, & F. Araújo (coord) *Reorganização Curricular: Avaliação das aprendizagens - Das conceções às práticas*, (pp. 27-33). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Rosado, A. (1999). Léxico comentado sobre planificação e avaliação. Retirado a 5 de setembro de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 27–48). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sáiz, S., Calvo, J., & Calvo, A. (2005). Factores asociados al desarrollo de la pericia en los entrenadores. *EFDeportes.com Revista Digital*, (88). Retirado a 9 de setembro de <http://www.efdeportes.com/efd88/pericia.htm>.
- Santos, P. & Graminha, S. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia*, 15(31), 217-226.
- Schulz, W. (2005). Measuring the socioeconomic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003. *Annual Meetings of the American Educational Research Association in San Francisco*, 1-29.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação do Professores: teorias, modelos e evidências. Coleção Perspetivas Atuais/ Educação*. Porto: Edições ASA.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, H. (2014). *Projeto de Intervenção 2014/2018: Candidatura a diretora do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor*. Documento não publicado.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

7. Anexos

(Em formato digital – CD)